T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

JAPONCA LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DÜRÜSTLÜK FARKINDALIKLARININ JAPONCA AKADEMİK YAZIM ETKİNLİKLERİ YOLUYLA GELİŞTİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE DAĞDELEN

Tez Danışmanı
PROF. DR. TOLGA ÖZŞEN

ÇANAKKALE – 2025

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

JAPONCA LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DÜRÜSTLÜK FARKINDALIKLARININ JAPONCA AKADEMİK YAZIM ETKİNLİKLERİ YOLUYLA GELİŞTİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE DAĞDELEN

Tez Danışmanı
PROF. DR. TOLGA ÖZŞEN

Bu çalışma, The Tokyo Foundation kurumu tarafından desteklenmiştir.

ÇANAKKALE – 2025

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Gamze DAĞDELEN tarafından Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN yönetiminde hazırlanan ve **28/01/2025** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan "**Japonca Lisans Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Farkındalıklarının Japonca Akademik Yazım Etkinlikleri Yoluyla Geliştirilmesi**" başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN (Danışman)	……
Prof. Dr. Ayşe Nur TEKMEN	……
Dr. Öğr. Üyesi Melek ÇELİK	…….

Tez No : 10698956

Tez Savunma Tarihi : 28/01/2025

……

Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU

Enstitü Müdürü

…/…/2025

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Yönergesi'ne uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Gamze DAĞDELEN
07/02/2025

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca idealist yaklaşımıyla benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen, çalışmamın her aşamasında değerli zamanını ayırarak engin bilgi ve tecrübeleriyle rehberlik eden, çalışmama geliştirici fikirler ve yapıcı öneriler sağlayarak uluslararası akademik faaliyetlerde yer almamda cömert desteğini ve teşvikini benden bir an olsun esirgemeyip akademik gelişimime önemli katkılar sunan kıymetli saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN'e; çalışmama sunduğu geliştirici fikirler ve akademik vizyonu ile gelişimime ışık tutan Prof. Dr. Salim RAZI'ya**;** çalışmamın ilk aşamalarında, yöntem ve veri analizi noktasında değerli bilgileri ile bana katkı sunan saygı değer hocam Doç. Dr. Durmuş ÖZBAŞI'ya; çalışmamın uygulama aşamasında, katılımcılara ulaşmama yönelik değerli zamanlarını ayıran ve akademik gelişimime katkıda bulunan saygı değer Dr. Öğr. Üyesi Melek ÇELİK, Dr. Öğr. Üyesi Esra KIRA ve Öğr. Gör. Ahmet GÜLMEZ'e; uygulama aşamasında gönüllü ve özverili katılımları ile çalışmamı gerçekleştirmemi sağlayan katılımcılara ve çalışmamın başından sonuna her bir aşamasında beni Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – The Tokyo Foundation Lisansüstü Japon Dili Eğitimi bursu almaya layık gören ve maddi desteğini cömertçe sunan sayın Tokyo Vakfı'na (The Tokyo Foundation) sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yürüdüğüm bu yolda maddi- manevi destekleri ile daima yanımda hissettiğim, hayatımın her evresinde bana destek olan çok kıymetli aileme, çalışmam boyunca ve hayatımın her evresinde içten sevgisini, maddi-manevi desteğini her daim kalbimde hissettiğim, tüm zorlukları benimle göğüsleyen, cömert fedakarlığını bir an olsun benden esirgemeyen çok kıymetli biricik müstakbel eşim Samet ALTUNIŞIK'a tüm kalbimle en derin şükranlarımı sunarım.

Gamze DAĞDELEN

Çanakkale, Ocak 2025

ÖZET

JAPONCA LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DÜRÜSTLÜK FARKINDALIKLARININ JAPONCA AKADEMİK YAZIM ETKİNLİKLERİ YOLUYLA GELİŞTİRİLMESİ

Gamze DAĞDELEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN
28/01/2025, 116

Bu çalışma, Japonca öğretiminde akademik yazım becerilerinin geliştirilmesine odaklanarak, akademik dürüstlük değerlerinin eğitim sürecine entegrasyonunu ele almaktadır. Japonca akademik yazım etkinlikleri üzerinden akademik dürüstlük farkındalığının geliştirilmesi amacıyla geliştirilen ders tasarımı değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel hedefi, Japon dili eğitiminde akademik dürüstlük bilincini artırmak ve bu bilincin eğitim içeriklerine nasıl entegre edilebileceğine dair uygulanabilir bir model önermektir. Japonoloji ve Japon dili eğitimi literatüründe Japonca akademik yazım becerileri ve akademik dürüstlük eğitimine yönelik çalışmaların azlığı, bu alanda yapılandırılmış bir eğitim ihtiyacını ortaya koymaktadır. Çalışma, Japonca akademik yazım becerilerine yönelik deney dersleri ve bu derslerin akademik dürüstlük farkındalığı geliştirmesini sistematik biçimde ele alan ilk araştırmalardandır. Bu yönüyle, Japonca öğretimi ve akademik dürüstlük farkındalığı ilişkisi bağlamında literatürdeki boşluğu doldurarak önemli bir katkı sunmaktadır. Çalışmada öncelikli olarak ön test-son test yarı deneysel desen temelli bir veri toplama süreci yürütülmüştür. Akademik dürüstlük farkındalığını arttırmaya yönelik 4 ders tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama öncesi-sonrası testler yoluyla veriler toplanmıştır. Akabinde, yarı yapılandırılmış soru kâğıdı temelinde görüşme yöntemiyle deney sonrasına ilişkin veriler derinleştirilmiştir. Katılımcılar Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı birinci ve ikinci sınıf öğrencileridir. Bulgular, uygulamanın Japonca akademik yazım kurallarına uyum ve akademik dürüstlük farkındalığını

geliştirmede ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, Japonca akademik yazım kuralları, alıntılama ve kaynakça oluşturma konularında farkındalık geliştirmiştir. Çalışma, Japonoloji programlarına entegre edilebilecek uzun vadeli ders içeriklerinin önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Japon Dili, Yazma Becerileri, Japonca Akademik Yazım, Akademik Dürüstlük, Ders Tasarımı

ABSTRACT

ENHANCING AWARENESS OF ACADEMIC INTEGRITY AMONG UNDERGRADUATE JAPANESE LANGUAGE LEARNERS THROUGH JAPANESE ACADEMIC WRITING ACTIVITIES

Gamze DAĞDELEN
Çanakkale Onsekiz Mart University
School of Graduate Studies
Master of Science Thesis in Department of Foreign Language Education
Advisor: Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN
28/01/2025, 116

This study focuses on developing academic writing skills in Japanese language education and integrating academic integrity values into the learning process. A course design aimed at fostering awareness of academic integrity through Japanese academic writing activities has been evaluated. The study's primary objective is to enhance awareness of academic integrity in Japanese language education and propose a practical model for integrating this awareness into educational content. The limited research on Japanese academic writing skills and academic integrity education in Japanese Studies highlights the need for structured training. This study is one of the first to systematically examine experimental lessons on Japanese academic writing and their role in fostering academic integrity awareness. By addressing this gap, the study contributes significantly to the relationship between Japanese language education and academic integrity awareness. A quasi-experimental pre-test and post-test design was employed for data collection. Four lessons were developed and implemented to increase awareness of academic integrity. Data was gathered through tests conducted before and after the lessons. Semi-structured interviews further explored post-lesson achievements. The participants were first- and second-year students from Çanakkale Onsekiz Mart University's Japanese Language Education Department. Findings show that the lessons effectively enhanced adherence to Japanese academic writing conventions and awareness of academic integrity. Participants improved in grammar, content, citation, and referencing rules. The study emphasizes the

importance of integrating long-term course content on academic writing and integrity into Japanese Studies programs.

Keywords: Japanese Language, Writing Skills, Japanese Academic Writing, Academic Integrity, Course Design

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI i
ETİK BEYAN ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER viii
SİMGELER ve KISALTMALAR xiii
TABLOLAR DİZİNİ..... xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ xv

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ 1

1.1. Akademik Dürüstlük ve İhlal..... 1
1.2. Yabancı Dilde Akademik Yazım..... 2
1.3. Japonca Öğretiminde Akademik Yazım..... 3
1.4. Japonca Öğretiminde Akademik Dürüstlük..... 4

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR 8

2.1. Dijital Çağda Bilgiye Erişim: Teknolojik İlerlemeler..... 8
2.1.1. Bilgiye Erişimde Yapay Zekâ ve Yabancı Dil Öğretimi..... 9
2.2. Antik Çağdan Günümüze Etik: Tarihsel ve Felsefi Süreçteki Dönüşümü..... 11
2.2.1. Kavramlar Üzerinden Tartışma: Akademik Dürüstlük ve Etik..... 13
2.2.2. Dijital Dönüşüm ve Eğitimde Akademik Dürüstlük..... 17
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Akademik Yazım, Dijitalleşme ve Akademik Dürüstlük..... 20
2.3.1. Japon Dili Öğretiminde Akademik Yazım ve Akademik Dürüstlük..... 28

2.3.2. Türkiye Özelinde Japon Dili Öğretiminde Akademik Yazım ve Akademik Dürüstlük…… 31
2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerileri Odaklı Ders Tasarımı…… 34
2.4.1. Japon Dili Öğretiminde Yazma Becerileri Odaklı Ders Tasarımı …… 36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM 40

3.1. Araştırmanın Modeli…… 40
3.2 Araştırmanın Yeri ve Zamanı…… 40
3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi…… 40
3.4. Araştırmanın Veri Toplama Süreci…… 42
3.4.1. Veri Toplama Teknik ve Deseni…… 43
Yarı Deneysel Teknik Uygulaması…… 43
Görüşmeler…… 47
3.4.2. Araştırmanın Veri Analiz Teknikleri…… 48
Ön Test- Son Test Veri Analizi…… 48
Japonca Yeterlilik Analizi 1: Reading Tutor Analizi…… 48
Japonca Yeterlilik Analizi 2: J-Readability Analizi…… 49
Ön-Son Test Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Analizi…… 50
Görüşme Analizi…… 52
3.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları…… 54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI 56

4.1. Ön Test ve Son Test Analiz Bulguları…… 56
4.1.1. Japon Dili Okuma Öğretici Sistemi (Reading Tutor) Programı Analizi Bulguları – *Japonca Yeterlilik 1*…… 56
4.1.2. Japonca Cümle Zorluk Belirleme Sistemi (j-Readability) Programı Analizi Bulguları – *Japonca Yeterlilik 2*…… 61
4.1.3. Ön-Son Test Dereceli Puanlama Anahtarı Analizi Bulguları…… 64
4.2. Görüşme Transkriptleri İçerik Analizi Bulguları…… 68

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 79

5.1. Tartışma…… 79
5.1.1. Uygulama katılımcılar üzerinde akademik dürüstlük bağlamında farkındalık geliştirmiş midir? …… 79
Hazırbulunuşluk…… 79
Japonca Akademik Yazım Kurallarına Uyma…… 84
Uygulama (Deney Dersleri) …… 86
5.1.2. Uygulama, katılımcıların ön test başarı puanları ile son test başarı puanları arasında bir değişime yol açmış mıdır? …… 89
5.1.3. Uygulamanın katılımcı görüşlerince eksik ve geliştirilebilecek yönleri var mıdır? …… 91
5.2. Sonuç…… 96
5.3. Öneriler…… 97
KAYNAKÇA…… 99
EKLER…… I
EK 1 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ…… I
EK 2 ETİK KURUL İZNİ…… II
EK 3 ÖN VE SON TEST ŞABLONU…… III
EK 4 UYGULAMADA ÖĞRETİM MATERYALİ OLARAK KULLANILAN MICROSOFT POWERPOINT SUNULARI…… IV
EK 4.1 DERS 1 JAPONCA METİNLERDE ~ DE ARU TAI KALIBI… IV
EK 4.2 DERS 2 JAPONCA FİİLLERDE UKEMIKEİ…… VI
EK 4.3 DERS 3 JAPONCA METİNLERDE ÖZNEL- NESNEL İFADELER…… VII
EK 4.4 DERS 4 KAYNAKÇA YAZIMI…… IX
EK 5 UYGULAMADA KULLANILAN DÖNÜT ALIŞTIRMA KÂĞIDI…… XI
EK 5.1 DERS 1 DÖNÜT ALIŞTIRMASI…… XI
EK 5.2 DERS 2 DÖNÜT ALIŞTIRMASI…… XV

EK 5.3 DERS 3 DÖNÜT ALIŞTIRMASI…… XVII

EK 5.4 DERS 4 DÖNÜT ALIŞTIRMASI…… XIX

EK 6 ARAŞTIRMA KATILIMCI FORMU…… XXIII

EK 7 ÖN TEST VE SON TEST OLARAK RAPOR YAZIMINA YÖNELİK YÖNERGE…… XXIV

EK 8 YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU…… XXV

EK 9 JAPON DİLİ OKUMA ÖĞRETİCİ SİSTEMİ (JAPANESE LANGUAGE READING TUTORIAL SYSTEM) PROGRAMI WEB SAYFASI…… XXVI

EK 10 JAPONCA CÜMLE ZORLUK BELİRLEME SİSTEMİ (NIHONGO BUNSHŌ GAIDO HANBETSU SHISUTEMU, J-READABILITY) PROGRAMI WEB SAYFASI…… XXVII

EK 10.1 J-READABILITY PROGRAMI JAPONCA WEB SAYFASI… XXVII

EK 10.2 J-READABILITY PROGRAMI İNGİLİZCE WEB SAYFASI… XXVIII

EK 11 GÖRÜŞME TRANSKRİPTLERİ…… XXIX

EK 11.1 KATILIMCI A GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ…… XXIX

EK 11.2 KATILIMCI B GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ…… XXXII

EK 11.3 KATILIMCI C GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ…… XXXV

EK 11.4 KATILIMCI D GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ…… XXXIX

EK 11.5 KATILIMCI E GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ…… XLI

EK 11.6 KATILIMCI F GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ…… XLIII

EK 11.7 KATILIMCI H GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ…… XLVIII

EK 11.8 KATILIMCI I GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ…… LI

EK 12 ÖN TEST VE SON TEST J-READABILITY SÖZCÜK TÜRÜ DAĞILIMI BULGULARI…… LIV

EK 12.1 KATILIMCI A, B, C ÖN TEST VE SON TEST J-READABILITY SÖZCÜK TÜRÜ DAĞILIMI BULGULARI… LIV

EK 12.2 KATILIMCI D, E, F ÖN TEST VE SON TEST J-READABILITY SÖZCÜK TÜRÜ DAĞILIMI BULGULARI… LV

EK 12.3 KATILIMCI G, H, I ÖN TEST VE SON TEST J-READABILITY SÖZCÜK TÜRÜ DAĞILIMI BULGULARI… LVI

SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇOMÜ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ENAI	European Network for Academic Integrity
ICAI	The International Center for Academic Integrity
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
JLPT	Japanese Language Proficiency Test
POS	Part of speech
ÖT	Ön test
ST	Son test
MÖ	Milattan önce
MS	Milattan sonra
JAM	Japonca akademik metin
JAY	Japonca akademik yazım
MEXT	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
SCJ	Science Council of Japan
J-STAGE	Japan Science and Technology Agency
FPI	First Principle of Instruction
APA 7	The Publication Manual of the American Psychological Association Seventh Edition
ETINED	The Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Japon dili okuma öğretici sistemi (Reading Tutor) ön test ve son test metin analizi	57
Tablo 2	Ön test ve son test j-Readability sözcük türü dağılım ortalamaları	61
Tablo 3	Dereceli puanlama anahtarına göre (rubrik) ön test ve son test başarı puanları	64
Tablo 4	Ana kriterlerin ön test ve son test puan ortalaması (genel değerlendirme 1)	65
Tablo 5	Alt kriterlerin ön test ve son test puan ortalaması artış düzeyi (genel değerlendirme 2)	66

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Akademik dürüstlüğün temel değerleri	15
Şekil 2	Ders tasarımında dil becerileri öğretim ilkeleri	37
Şekil 3	Ön test ve son test dereceli puanlama anahtarı (rubrik)	50
Şekil 4	Ön Test ve Son Test j-Readability Sözcük Türü Dağılım Ortalama Grafiği	62
Şekil 5	Dereceli puanlama anahtarına göre ana kriterlerin ön test ve son test puan ortalaması	66
Şekil 6	Dereceli puanlama anahtarına göre alt kriterlerin ön test ve son test puan ortalaması	67
Şekil 7	Uygulama (deney dersi) öncesi – sonrası katılımcıların hazırbulunuşluk seviyesi	69
Şekil 8	İhtiyaç ve gerekçe bağlamında Japonca akademik yazım kurallarına uyma	72
Şekil 9	Uygulamaya (deney derslerine) ilişkin görüşler	74

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Günümüzde bilgi teknolojilerine bireysel düzeyde erişim giderek kolaylaşmakta olup hem bireylerin işlerini kolaylaştıran hem de toplumsal düzeyde önemli katma değerler yaratan bir dönüşümü beraberinde getirmektedir. Bilgi üretimi, erişimi ve tüketiminin hızlanmasının yanı sıra, bilgi üretiminde kullanılan araçlara ulaşımın da son derece pratik hale gelmesi, öğrenme süreçlerine önemli avantajlar sunmaktadır. Ancak bu hızlı değişim, öğrenme süreçlerini kolaylaştırmanın ötesinde, etik bağlamda çeşitli riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu çerçevede sıklıkla araştırmalara konu olan kavram çerçevesi olarak akademik dürüstlük ve etik değerler gibi kavramlar, hızla dijitalleşen çağda hem bireyler hem de toplumlar için kritik bir önem arz etmektedir. Bilimsel çalışmaların güvenilirliği, etik ilkelere bağlılıkla doğrudan ilişkilidir. Özellikle akademik yazım süreçlerinde, dürüstlük ilkelerine uygun hareket edilmesi, araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamanın temel koşullarından biridir. Bu kapsamda, akademik suistimallerin tanımlanması ve bu ihlallerin önlenmesine yönelik politikaların oluşturulması, ulusal ve küresel düzeyde giderek daha fazla gündeme gelmektedir. Örneğin; Uluslararası Akademik Dürüstlük Merkezi (ICAI), Avrupa Konseyi Eğitimde Etik, Şeffaflık ve Dürüstlük Platformu (ETINED), Avrupa Akademik Dürüstlük Ağı (ENAI) gibi kuruluşlar, akademik dürüstlüğün yaygınlaştırılması için önemli çerçeveler sunmaktadır. Japonya özelinde ise Japonya Bilim Konseyi (SCJ), akademik dürüstlüğü teşvik etme noktasında araştırma etiği ilkeleri belirleyerek bu ilkelere uyumu desteklemektedir.

1.1. Akademik Dürüstlük ve İhlal

Akademik dürüstlüğe yönelik olarak kurulan ilk Avrupa kuruluşu olan ENAI *akademik suistimal* kavramını "akademik topluluğun veya daha geniş toplumun herhangi bir üyesi için haksız bir akademik avantaj veya dezavantaja yol açarak akademik dürüstlüğe zarar veren herhangi bir eylem veya teşebbüs" olarak ifade etmiştir (Tauginienė, vd., 2018: 8). Bir akademik suistimal örneği olarak *intihal* kavramını Meuschke ve Gipp (2013), farklı kaynaklardan elde edilen çalışmaları/fikirleri uygun bir şekilde belirtmeksizin sunmak şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir akademik suistimal örneği olan *veri uydurma* ENAI tarafından "araştırmada uydurma terimi bir araştırmanın önerilmesi, yapılması veya

raporlanmasında verilerin, deneyin veya diğer önemli bilgilerin uydurulması" olarak belirtilmiştir (Tauginienė, vd., 2018: 18). Elsevier (2017) akademik suistimal örnekleri kapsamında *tahrif* kavramını "eğitim, araştırma veya bilimsel içeriği, görselleri, verileri, ekipmanı veya süreçleri hatalı bir şekilde temsil edilmeleri için şekillendirmek" olarak ifade etmiştir (Tauginienė, vd., 2018: s. 22). *Veri tahrifi* ise Springer'e (2013) göre "yanıltıcı bir izlenim verme niyetiyle araştırma verilerinin manipülasyonu" anlamına gelmektedir (Tauginienė, vd., 2018: 18). Bu noktada, söz konusu akademik ihlal türlerinin incelenmesinin temel gerekçesi, sahtecilik (*fabrication*), tahrifat (*falsification*) ve intihalin (*plagiarism*) araştırma etiği bağlamında "üç büyük etik ihlal (*cardinal sins*, FFP)" olarak değerlendirilmesidir (Foltynek, vd., 2020: 1).

1.2. Yabancı Dilde Akademik Yazım

Yabancı dil öğreniminin; bireylerin eğitimine, bilişsel gelişimine ve sosyal becerilerine yönelik sunduğu katkıların yanı sıra toplumların gelişiminde de temel bir rolü mevcuttur (Curley, 1997; Krashen, 1985). Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi pek çok ülkede eğitim politikalarının öncelikli bir unsuru olarak kabul edilmekte ve çoğunlukla ilkokul seviyesinden itibaren uygulanmaktadır (Curtain ve Dahlberg, 2010). Yabancı dil eğitimi, dil ediniminin dört temel bileşeni olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak, yazma becerisi genellikle öğrenciler için en zorlayıcı alanlardan biri olarak tanımlanmıştır (Harmer, 2004; Hyland, 2003). Literatür ele alındığında, yazma becerisindeki güçlüklerin; sınırlı ders süreleri, öğretim programlarının diğer becerilere öncelik vermesi, yazma odaklı etkinliklerin ve içeriklerin yeterli sayıda olmaması, öğrencilerin yazma becerisine dair yeterli desteği alamamaları gibi faktörlere dayandığı görülmektedir (Nation, 2009; Richards ve Renandya, 2002). Araştırmalardan hareketle, yabancı dilde yazma becerisi ediniminde karşılaşılan zorluklar bağlamında bir sonraki aşama olarak yabancı dilde akademik yazma hususunun da gündeme geldiği görülmektedir. Bu bağlamda Köyalan (2010), akademik yazı yazmanın oldukça karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamış ve bu zorluğun temel nedenini, akademik yazının pek çok alt becerinin edinilmesini gerektiren bir yapı olmasına bağlamıştır. Bu alt beceriler arasında, metni anlayarak okuyabilme, ana fikri ve önemli detayları tespit edebilme, belirli türde yazma yetisi geliştirme, eleştirel düşünme ve araştırma yapma gibi unsurlar bulunmaktadır (Köyalan, 2010). Akademik yazı yazma becerisini geliştirmek adına, Demirci (2014), bu

alanda pratik yaparak deneyim kazanılmasının önemini önermiştir. Literatür bağlamında ele alındığında, yabancı dilde akademik yazım pratiklerinin önem kazandığı görülmektedir.

Öyle ki, yabancı dilde akademik yazım, metnin biçimsel özellikleri bağlamında hedef dilin akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazılmayı gerektirse de daha temelde belirli bir anlayışa da sahiptir. Örneğin, yabancı dilde akademik yazım aynı zamanda yabancı dilde düşünme becerisini de gerektirmektedir. Bu noktada yabancı dilde yazma becerileri kapsamında akademik yazımın ayrı düşünülemeyeceği savunulmaktadır. Bu noktada Manchón ve Vasylets (2019), yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesinin yabancı dilde akademik yazma süreçlerindeki öğrenme hedefleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu savunuyor. Ek olarak araştırmacılar, yazma becerilerinin gelişimine yönelik akademik yazı yazma süreçlerindeki öğrenme hedeflerinin altını çiziyor (2019). Dolayısıyla, yabancı dilde yazma sadece bir araç değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğuna işaret etmektedir. Yabancı dilde akademik yazım ele alındığında, yabancı dilde yazma becerilerinin yanı sıra temelde başka kaynaklardan ve farklı görüşlerden yararlanmayı kapsadığı görülmektedir. Bu noktada, yabancı dilde akademik yazım bünyesinde kaynak belirtme anlayışını ve etik konuları beraberinde getirmektedir. Teknolojik ilerlemeler ile gelişen dijitalleşme beraberinde kaynak erişiminde akademik etik hususunu düşündürmektedir. Dijital ortamda açık erişimli akademik kaynaklara erişim yaygınlaşarak kolay hale gelmiştir. Bu noktada, yabancı dilde akademik yazım bağlamında kaynak erişiminin akademik etik ve akademik dürüstlük konuları zemininde ele alınması, çalışmanın ana fikrini kapsamaktadır.

1.3. Japonca Öğretiminde Akademik Yazım

Bu çalışma, Japonca öğretiminde akademik yazım becerilerinin geliştirilmesine odaklanarak, akademik dürüstlük değerlerinin eğitim sürecine entegrasyonunu ele almaktadır. Akademik yazı, bilimsel araştırma sonuçlarının sistematik ve nesnel bir biçimde sunulduğu, belirli bir disipline ait terminoloji ve yöntemleri kullanan belirli yazım kurallarına bağlı olarak yazılan metinlerdir (Güzeldemir, 2014). Bu tür yazılar, bilimsel alanda bilgi paylaşımını sağlar ve diğer araştırmacılar tarafından tekrarlanabilir ve değerlendirilebilir nitelikte olmalıdır. Japonca akademik yazım etkinlikleri üzerinden akademik dürüstlük farkındalığının geliştirilmesi amacıyla geliştirilen ders tasarımı

değerlendirilmiştir. Japonca akademik yazı ise, Japon dilinde yazılan ve Japonya'nın akademik standartlarına uygun olarak hazırlanan bilimsel metinleri ifade eder (Yıldırım ve Atila, 2016). Japonca, Kanji (Çince karakterler), Hiragana ve Katakana (hece yazıları) olmak üzere üç farklı yazı sisteminin birleşiminden oluşur. Japonca akademik yazılar, Japonya'nın kendine özgü yazı sistemini ve akademik normlarını yansıtan metinlerdir. Bu yazı sistemlerinin doğru ve uygun teknikler ile kullanımı, akademik metinlerin anlaşılırlığı ve profesyonelliği açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda Japonca akademik yazım teknikleri, Japon dilinin kendine özgü yazı sistemleri ve dilbilgisel yapıları nedeniyle diğer dillere göre çeşitli yazım farklılıkları içerir. Özellikle Kanji karakterlerinin doğru seçimi ve kullanımı, metnin anlamını ve ciddiyetini etkiler. Ayrıca, Japonca cümle yapısı ve dilbilgisi kuralları, akademik yazımda dikkat edilmesi gereken önemli unsurlardır. Bu nedenle, Japonca akademik yazım teknikleri, dilin kendine özgü yapısal özellikleri göz önünde bulundurularak titizlikle uygulanmalıdır. Bu bağlamda çalışmanın temel hedefi, Japon dili eğitiminde akademik dürüstlük bilincini artırmak ve bu bilincin eğitim içeriklerine nasıl entegre edilebileceğine dair uygulanabilir bir model önermektir.

1.4. Japonca Öğretiminde Akademik Dürüstlük

Yabancı dil olarak Japonca öğretiminde de akademik yazma becerilerinin araştırma etiği bilincinden ayrı düşünülemeyeceği ortadadır. Japonca öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin anlamlı bir bölümünün Japon olduğu ve eğitimlerini Japon sistemi içinde tamamladıkları düşünüldüğünde, Japonya'da akademik dürüstlük olgusunun ne ölçüde davranışa dönüştüğü, Türkiye için bir model oluştururken önemli bir faktör olacaktır. Diğer bir deyişle, akademik dürüstlük anlayışına ve davranışına sahip öğretmenlerin bulunduğu eğitim ortamı ile bu anlayışı henüz kazanmamış öğretmenlerin bulunduğu bir atmosfer, öğrenciye akademik dürüstlük anlayışını kazandırmada önemli farklılıklardandır. Bu noktada, Japonya'nın bu konudaki olumlu ve olumsuz tecrübelerini gözeterek hareket etmenin çalışmayı güçlendireceği düşünülmektedir.

Her ne kadar, Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT), SCJ gibi üst politika yapıcı ve uygulayıcılar akademik dürüstlük ve ihlaller konusunda kılavuzlar hazırlamış (MEXT, 2006; SCJ, 2013); Japonya'da birçok üniversite web sayfalarında akademik dürüstlük ilkeleri yayınlamaya başlamış (Waseda Üniversitesi, 2015;

Waseda Üniversitesi, 2022) olsa da, Japonya özelinde akademik dürüstlük kapsamının tam olarak hangi noktaları içerdiği konusunda belirsizliğin devam ettiği ve geliştirilen kılavuz ilkelerin ne ölçüde etkili olacağının henüz belli olmadığı değerlendirilmektedir (Wheeler, 2016).

Makro yaklaşımlardan da görüldüğü ve ayrıca 2.3. bölümün içerisinde detaylıca anlaşılabileceği üzere, Japonya'nın genelde akademik dürüstlük politikaları bağlamında, özelde ise (anadil ya da yabancı dil olarak) Japonca öğretiminde akademik dürüstlük farkındalığını arttırmaya yönelik sistemleşmiş ve toplumsallaşmış bilgi birikimi ve tecrübesi (*know-how*) bulunmamaktadır. Bu gerçeklik, Japonoloji[1] öğrencilerinin Japonca akademik yazım ve akademik dürüstlük bağlamındaki gereksinimlerinin Japonya'dan bağımsız geliştirilecek yöntem ve çerçevelerle yapılması gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu da bu çalışmanın nedenselliğini güçlendiren noktalar arasındadır.

Bu çerçevede, Türkiye'de Japonoloji öğrencilerinin akademik dürüstlük kazanımları ve davranışlarıyla ilişkili az sayıdaki akademik birikim, bu çalışmanın kurgulanmasında referans noktası olmuştur. Japonca öğrencilerinin akademik dürüstlüğe ilişkin bakışları, Japonca öğrenirken yaşanan kaygı durumunun akademik dürüstlük ihlalleriyle ilişkisi (Çente-Akkan, 2022) ve Avrasya Bölgesi'ndeki Japonoloji öğrencilerinin akademik dürüstlük kavramına dair bilgi düzeyleri ile bu olguya ilişkin algıları (Saka, 2023), Japonca programlarında spesifik akademik dürüstlük kazanımına odaklı ders tasarımlarının gerekliliğini destekleyen çalışmalar olmuştur. Türkiye'de yapılan çalışmalar ele alındığında, söz konusu hususun yerel bağlamda çözülmesi ihtiyacı hissedilmektedir. Çalışmada Japonca lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük farkındalıklarının Japonca akademik yazım etkinlikleri yoluyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evren grubu orta seviyede Japonca öğrenen Türkçe anadil konuşuru öğrencileri kapsamaktadır. Çalışmanın örneklem grubu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 2. sınıf katılımcılarından oluşmaktadır. Çalışmanın katılımcı sayısı 9'dur. Katılımcılar Japonca yazma becerileri dersine entegre edilmek üzere tasarlanmış Japonca akademik yazım deney dersi uygulamalarına tabii tutulmuştur. İlk olarak, toplam dört deney dersine yönelik öğretim programı tasarlanmıştır. Uygulamanın öncesinde hazırbulunuşluk

[1] Japon dili, kültürü, tarihi ve toplumunu akademik olarak inceleyen disiplinler arası bir araştırma alanı.

seviyesinin ölçülmesine yönelik ön test olarak katılımcılara Japonca metin yazdırılmıştır. Bireyin yeni bir öğrenme sürecine başlamadan önce sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve motivasyon seviyesi, *hazırbulunuşluk* kavramıyla ifade edilir (Canbulat ve Kırıktaş, 2016; Mujiono, vd., 2023). Önceki öğrenme deneyimleri ile bilişsel ve duyuşsal yeterlilikler, bireyin yeni bilgiyi anlama ve kullanma sürecini doğrudan etkiler. Bu bağlamda eğitim süreci, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi göz önünde bulundurularak planlanmalı ve yeni bilgiler, mevcut bilgi birikimi ile ilişkilendirilerek sunulmalıdır.

Uygulama sonrasında, katılımcılardan son test olarak Japonca metin yazmaları istenmiştir. Ön test ve son test içeriği aynıdır. Ön test ve son test başarı puanları analiz edilmiştir. Sonrasında, bağımsız değişkene (uygulama) tabii tutulan 8 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın şu araştırma sorularına yanıt bulması amaçlanmaktadır.

1. Uygulama katılımcılar üzerinde akademik dürüstlük bağlamında farkındalık geliştirmiş midir?
2. Uygulama, katılımcıların ön test başarı puanları ile son test başarı puanları arasında bir değişime yol açmış mıdır?
3. Uygulamanın katılımcı görüşlerince eksik ve geliştirilebilecek yönleri var mıdır?

Öncelikle katılımcılardan istenen ön test metinleri ile hazırbulunuşluk seviyesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön test metinleri Japonca akademik yazım bağlamında analiz edilmiş olup bu noktada ön test metinlerinde Japonca akademik yazıma dair eksik yönler belirlenmiştir. Ön test metinleri üç ayrı bağlamda analiz edilmiştir. Bunlar sırasıyla; *Japonca Yeterlilik 1*, *Japonca Yeterlilik 2* ve *Ön Test ve Son Test Başarı Puanları*dır. Sonrasında uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney dersi uygulamaları sürecinde katılımcılar arasından bir grup dönüt mekanizmasına tabii tutulmuştur. Buradaki amaç, akademik dürüstlük farkındalığının geliştirilmesinde dönüt mekanizmasının güçlendirici etkisinin olup olmadığını ölçmektedir. Deney sonrası katılımcılardan son test metni yazmaları istenmiştir. Ön ve son test metinleri arasında analiz yapılmıştır. Ancak, uygulamanın eksik yönleri ile geliştirilebilecek yönlerinin tespitinin yalnızca ön ve son test verileri analizi ile mümkün

olmayacağına inanılmaktadır. Buraya kadar olan süreç çalışmanın asıl amacını oluşturan katılımcı görüşlerine giden yolda önemli bir yapı taşı niteliğindedir. Öyle ki, tasarlanan deney dersleri öğretim planının uzun vadede geçerliliği ve güvenilirliği noktasında saha araştırması yapılması gerekliliği hissedilmiştir. Bu noktada, ön ve son test ile elde edilen başarı puanları ve çeşitli programlar ile yapılan metin analizi bulguları yalnızca birer hazırbulunuşluk çıkarımıdır.Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan nitel görüşmelerde uygulanan deney derslerinin kalitesine yönelik her bir detayın analizi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, deney derslerinin katılımcılar üzerinde akademik dürüstlük farkındalığı geliştirmesine ilişkin katılımcı görüşlerinin alınması tasarlanan ders planının iyileştirilmesi noktasında önem arz etmektedir. Çalışmanın Japon dili eğitimi temelinde Japonoloji öğrencileri üzerinde akademik dürüstlük farkındalığının geliştirilmesi amacıyla Japonca akademik yazımın Japonca yazma dersi içerisine hangi yöntem ile entegre edilebileceği noktasında ışık tutacağına inanılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde çalışmanın zeminini oluşturan kavramların tanımlamaları ve kuramların açıklamalarına yer verilmiştir. Çalışmanın amacı ile ilişkili olarak öncelikle dijitalleşme bağlamında etik, akademik etik ve dürüstlük konuları literatür ışığında ele alınmıştır. Daha sonra, yabancı dil öğretiminde ve daha özelde Japon dili öğretiminde akademik yazım noktasına değinilmiştir. Bu noktalar akademik dürüstlük bağlamında incelenmiştir. Yabancı dil ve daha özelde Japon dili öğretiminde akademik yazım bağlamında akademik etik ve dürüstlük konuları önceki çalışmalar ile desteklenerek açıklanmıştır.

İlerleyen başlıklarda ise yabancı dil öğretiminde ve daha özelde Japon dili öğretiminde ders tasarımı önceki çalışmalar zemininde açıklanmıştır. İkinci yabancı dil olarak Japon dili öğretiminde yazma becerilerine yönelik ders tasarımı bağlamında akademik dürüstlük değerlerinin ders pratiklerine entegrasyonu literatür ışığında işlenmiştir. Son olarak çalışmanın kapsamı, Japon dili öğretimi özelinde Japonca akademik yazım (JAY) becerilerini geliştirmeye yönelik ders tasarımı yoluyla akademik dürüstlük farkındalığı oluşturma şeklinde sınırlandırılmıştır.

2.1. Dijital Çağda Bilgiye Erişim: Teknolojik İlerlemeler

Günümüzde teknolojinin günlük yaşam üzerindeki etkisinin, teknolojik gelişmeler ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte arttığı düşünülmektedir. Dijitalleşme süreci ile bireyler, kültürler ve kurumlar arasındaki iletişimde fiziki sınırların giderek daha az belirleyici olduğu örnekler vardır. Nilsson (2016), günümüzde modern teknolojinin bilgiyi aramak için kullanılabilecek birçok farklı araç sunduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, bilgiye erişimin teknoloji ile pratik ve hızlı bir şekilde gerçekleştiği düşünülmektedir. Wan ve Scott (2016), günümüzde teknolojinin bilgi sağlamak için birincil kaynaklardan biri haline geldiğini ifade etmektedir. Bilgiye erişim bağlamında yazılı kaynakların yanı sıra dijital kaynaklardan da söz etmek mümkündür. Bilgiye erişimde dijital kaynakların insanlık tarihi boyunca bu kadar çeşitli olmadığı belirtilmektedir (Creative Commons, 2022). Ek olarak, Amerika Purdue Üniversitesi'nin teknolojinin eğitimi nasıl şekillendirdiğine yönelik raporuna (2024) göre

bilgiye erişim noktasındaki çeşitliliğin teknolojinin gelişimi ve yaygınlaşmasıyla doğru orantılı olarak artış gösterdiği ifade edilmiştir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) (2023), Vassilakopoulou ve Hustad (2023) teknolojik ilerlemenin, bireylerin bilgiye anında ve geniş çapta ulaşabilmelerini sağlayarak, öğrenme ve araştırma süreçlerini büyük ölçüde hızlandırdığını ifade etmektedir. Timotheou ve çalışma arkadaşları (2023), teknolojinin günlük hayata entegrasyonunun öğrencilerin bilgiye erişimini artırmakla beraber öğrenme süreçlerini geliştirdiğini düşünmektedir. Gottschalk ve Weise (2023) ise günümüzde teknoloji sayesinde hayatımıza entegre olan dijital araçların da eğitim süreçlerini dönüştürerek bilgiye erişimi hızlandıran bir unsur haline geldiğini belirtmektedir. Öyle ki bu dönüşümün, öğrencilere öğrenme süreçlerinde bilgiye daha hızlı ve kolay erişim imkânı sunduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda bilgiye erişimin kolaylaşmasının, aynı zamanda elde edilen bilgiyi etik değerler çerçevesinde kullanma sorumluluğunu ve gerekliliğini de beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Özellikle akademik bilgi ve araştırmalara erişimin kolay hale gelmesi, öğrenciler arasında bu kaynakları akademik etik bilinciyle kullanma gerekliliğini de düşündürmektedir. Teknoloji ve dijitalleşmenin sunduğu olanaklardan faydalanarak bilgiye erişim sağlanırken, aynı zamanda eğitim ve öğretim süreçlerinde akademik etik ve dürüstlük gibi değerlerin korunması ile akademik bütünlüğün sürdürülebilirliği gibi konular gündeme gelmektedir.

2.1.1. Bilgiye Erişimde Yapay Zekâ ve Yabancı Dil Öğretimi

Günümüzde yapay zekâ teknolojileri, bilgiye erişim süreçlerini yeniden şekillendiren önemli bir araç haline gelmiştir. Özellikle büyük veri setlerinin analiz edilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılmasında yapay zekâ uygulamaları yaygın olarak kullanılmaktadır (Bayraktar, vd., 2023). Bu gelişmeler, bireylerin ihtiyaç duydukları bilgilere hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, yapay zekâ destekli sistemlerin sorumlu ve etik bir çerçevede geliştirilmesi gerektiği konusunda akademik araştırmalar giderek artmaktadır (Turgut, 2024). Bu doğrultuda Tang ve Eaton (2023), yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin akademik yazılarda etik açıdan nasıl değerlendirileceğini ve bu tür içeriklerin

akademik dürüstlük ihlallerine yol açıp açmayacağını tartıştığı çalışmada, yapay zekâ içeriği kullanımının şeffaflık gerektirdiğini, ancak doğru bir şekilde etiketlenmesi ve etik kurallara uygun şekilde kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur. Örneğin yapay zekâ ve etik ilişkisi bağlamında Moya ve çalışma arkadaşları (2023), yapay zekanın yükseköğretimde akademik etik üzerindeki etkilerini incelemek için bir hızlı tarama inceleme protokolü sunmuştur. Çalışma, yapay zekanın akademik etik üzerindeki etkilerinin daha fazla araştırılması gerektiğini vurgulayarak, yükseköğretim kurumlarının öğrencileri etik ve sorumlu yapay zekâ kullanımı konusunda eğitmesi ile yapay zekanın akademik dürüstlüğü destekleyecek şekilde eğitime entegre edilmesi gerektiğini önermiştir.

Dil öğretimi bağlamında, yapay zekâ teknolojileri eğitim süreçlerinde dikkate değer bir dönüşüm yaratmaktadır. Bu teknolojiler, öğrencilere özel olarak tasarlanmış içerikler sunarak dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, ChatGPT gibi yapay zekâ tabanlı metin oluşturma araçları, dil bilgisi, kelime dağarcığı ve okuma-anlama becerileri konularında öğrencilere destek sağlamaktadır (Katı ve Can, 2024). Farklı bir çalışmada ise ChatGPT ve Google's Bard gibi büyük dil modellerinin (*large language models*, LLMs) öğrencilerin deneme yazılarını rubrik tabanlı değerlendirmede güvenilirlik ve geçerlilik sağladığını, ancak insan değerlendiricilerle karşılaştırıldığında bazı ince farkları yakalamada sınırlamalar taşıyabileceği ortaya koyulmuştur. Sonuçlar, büyük dil modellerinin rubrik temelli değerlendirmelerde genellikle tutarlı ve geçerli sonuçlar sunduğunu, ancak insan değerlendirmesiyle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Buna karşın, yapay zekâ uygulamalarının doğruluğu ve dil öğretimindeki uygunluğu konusundaki belirsizlikler, bazı sınırlamaları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda Eaton (2023), yapay zekâ ve nöroteknoloji çağında akademik etik ve bütünlüğün dönüşümünü ele alarak, *post-plagiarism* (intihal sonrası) kavramını tartışmaktadır. Öyle ki Eaton (2023), disiplinler arası bir yaklaşımla, geleneksel intihal anlayışının ötesine geçerek, bu yeni teknolojilerin etik, bütünlük ve sorumlu kullanım çerçevesinde nasıl değerlendirilebileceğini incelemiştir. Çalışma, teknolojik yeniliklerin hem akademik dürüstlük için yeni zorluklar hem de fırsatlar sunduğunu, bu nedenle etik ilkelerin yeniden tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Öğrencilerin yanlış veya bağlamdan kopuk dönüt alması, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilirken, öğretmenlerin bu teknolojileri pedagojik bir çerçevede etkili bir şekilde kullanabilmesi için ek bilgi ve deneyime ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Araştırmalar, yapay zekâ destekli dil öğretim araçlarının öğrenme süreçlerini destekleyebileceğini, ancak bu katkının daha geniş kapsamda değerlendirilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır (Demir, 2024). Yapay zekâ yabancı dil öğretiminde fırsatlar sunarken sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Özellikle etik konular, bu teknolojilerin yabancı dil öğretiminde yaygın kullanımında göz önünde bulundurulması gereken önemli faktörlerdir. Bu teknolojilerin etkinliği, ancak bilinçli kullanım ve pedagojik yaklaşım ile dengelendiğinde etkili şekilde değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Yapay zekâ araçlarının etik, pedagojik ve pratik kullanımlarının dengelenmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler için etkili sonuçları sunma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

2.2. Antik Çağdan Günümüze Etik: Tarihsel ve Felsefi Süreçteki Dönüşümü

Etik (*ethics*) kavramı, tarihsel süreç içerisinde çeşitli düşünürler tarafından farklı bakış açılarıyla incelenmiştir. Sokrates'e göre erdem, bilgiyle sıkı bir ilişki içerisindedir; çünkü hiçbir birey, bilerek kötülük yapmaz; kötülüğün kaynağı esasen bilgisizliktir (İyi ve Tepe, 2019). Bu perspektife göre etik, akıl ve bilgelik yoluyla erişilebilecek ideal doğruları temsil eder. Dolayısıyla, erdemli bir yaşam sürdürebilmek için bireyin kendini ve bilgeliği arayışa girmesi elzemdir. Sokrates'in öğrencisi Platon, etik anlayışını "iyi" kavramı etrafında yapılandırırken (Kar, 2024), erdemin denge aracılığıyla bireyin gerçeği kavrayıp uygun eylemlerde bulunmasını sağladığını öne sürer. Ayrıca Platon, "Devlet" adlı eserinde, ideal bir toplumun, her bireyin kendi görevini eksiksiz yerine getirmesiyle mümkün olacağını belirtir (Kar, 2024; Platon, 2004). Bu bağlamda, etik yalnızca bireysel erdeme değil, aynı zamanda toplumun düzenine ilişkin normlara da işaret etmektedir; bireyin erdem ile bilgiyi harmanlayarak doğru yolu bulması, etiğin gerçekleşmesinde temel bir unsurdur.

Aristoteles ise, etik kavramını daha pragmatik bir çerçevede ele alarak, erdem etiği perspektifiyle değerlendirmiştir (Kar, 2024; Molacı, 2018). Ona göre, etik, bireyin nihai hedefi olan *eudaimonia* (mutluluk ya da iyi yaşam) ile doğrudan bağlantılıdır; bu hedefe ulaşmanın yolu da erdemli yaşam pratiğinden geçmektedir. İdeal erdem, aşırılıklardan kaçınıp "orta yol"un benimsenmesiyle ortaya çıkar ve bireyin akıl yürütme yetisinin geliştirilmesiyle alışkanlık haline getirilmelidir (Aristotle, 1999). Bu nedenle etik, yalnızca bireysel bir mutluluk arayışının yanı sıra aşırılıklardan uzak durarak denge ve ölçülülüğün

sağlanması suretiyle elde edilebilen bir değerdir. Aynı zamanda toplumun genel iyiliği ile ilişkili bir değerdir.

Orta çağ düşünürü Thomas Aquinas, Aristoteles'in etik yaklaşımını Hristiyanlık öğretisiyle sentezleyerek, *doğal hukuk* kavramını geliştirmiştir (İyi ve Tepe, 2019). Aquinas'a göre, doğal hukuk, Tanrı'nın insan aklına yerleştirdiği evrensel ahlaki normları ifade eder; bireyler, akıl yoluyla bu yasaları kavrayarak erdemli bir yaşam sürdürebilmektedir (İyi ve Tepe, 2019). Buna karşın, Thomas Hobbes (1909), etik kavramına daha seküler bir perspektiften yaklaşarak, insan doğasının özünde bencil ve rekabetçi eğilimler barındırdığını ileri sürmüştür. Hobbes'a göre, bireyler, bu kaotik doğadan kaçınmak amacıyla aralarında sosyal sözleşmeler yaparak toplum düzenini tesis etmek durumundadır (Hobbes, 1909; İyi ve Tepe, 2019).

18. yüzyılda etik kavramı, insan aklının merkezî konumunun ön plana çıktığı bir yeniden yapılandırma sürecine girmiştir. Bu bağlamda, Francis Hutcheson, Anthony Ashley Cooper ve David Hume gibi düşünürler, etik yargıların, bireyin doğuştan getirdiği ahlaki duyular ve duygusal tepkiler yoluyla şekillendiğini ileri sürmüşlerdir (İyi ve Tepe, 2019). Etik tartışmalarının öncü ismi Immanuel Kant ise, *ödev* kavramı çerçevesinde, akıl ve özgür iradenin yönlendirdiği evrensel ahlaki yasaların temellendirilmesini savunmuş; böylece etik düşüncenin temel paradigması kurulmuştur (Duran, 2017; Kant, 1998). Kant (1998), etik kavramını *ödev etiği* perspektifiyle değerlendirerek, ahlaki eylemlerin sonuçlardan bağımsız olarak yalnızca ödev bilinci doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Kant, ahlaki yasaların evrensel nitelikte olduğunu ve akıl yoluyla keşfedilebileceğini belirtirken, bireylerin yalnızca evrensel yasalar haline gelebilecek ilkelere uygun olarak hareket etmeleri gerektiğini öne sürmüştür. Bu etik yaklaşım, eylemlerin sonuçlarından ziyade niyet ve evrensel geçerliliğin esas alınması gerektiğini vurgulaması açısından önceki etik teorilerden ayrışmaktadır. John Stuart Mill ise, faydacılık (*utilitarizm*) yaklaşımını benimseyerek, ahlaki eylemlerin sonuçlarına odaklanmanın en yüksek mutluluğun sağlanması açısından temel olduğunu savunmuştur (Aydın, 2013; İyi ve Tepe, 2019). Mill'in yaklaşımı, bireysel özgürlük ile toplumsal sonuçlar arasındaki dengeyi sorgularken, etik değerlendirmelerde yalnızca ödev temelli değil, aynı zamanda sonuç odaklı boyutların da göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

20. yüzyılda etik, değerler etiği ve uygulamalı etik çerçevesinde gelişim göstermiştir. Scheler, Hartmann ve Kuçuradi gibi düşünürler, *iyi*, *doğru* ve *erdem* kavramlarını ele alarak sorgulamışlardır (İyi ve Tepe, 2019). Bu süreçte, uygulamalı etik yaklaşımlarının etkisiyle meslek etiği gibi alt alanlar öne çıkmış; tıp ve iş etiği gibi disiplinlerde etik ilkeler üzerine tartışmalar yoğunlaşmıştır. Böylece etik, iki temel eksende ilerleyerek daha kapsamlı bir yapı kazanmıştır.

Günümüzde; teknolojik ilerlemeler, çevresel sorunlar, yoksulluk, eşitlik ve adalet gibi küresel meseleler, etik tartışmaların hem teorik hem de pratik düzlemde yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Hans Jonas ve Karl-Otto Apel gibi modern düşünürlerin yanı sıra, Zygmunt Bauman gibi postmodern perspektife sahip isimlerin katkılarıyla etik sorulara dair yaklaşımlar, bireysel ve toplumsal bağlamda yeni açılımlar sunmaktadır (İyi ve Tepe, 2019). Böylece, Kant'ın ödev ahlakından Mill'in faydacılığına, Scheler, Hartmann ve Kuçuradi'nin değer analizlerinden günümüzün çok yönlü etik tartışmalarına kadar uzanan bu süreç, insanın kendisini ve dünyasını adaletli, erdemli ve doğru bir yaşam anlayışı çerçevesinde değerlendirme arayışının, sürekli dönüşen, disiplinler arası bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Antik dönemden günümüze uzanan düşünsel gelişim çizgisinde etik, farklı yaklaşımlar ışığında ele alınmış; bu çeşitlilik, etik tartışmalarının tarih boyunca derinleşip zenginleştiğini gözler önüne sermiştir.

2.2.1. Kavramlar Üzerinden Tartışma: Akademik Etik ve Dürüstlük

Jordan (2013), etik kavramını topluluk içinde yaşayan özerk bireylerin ahlaki davranış standartları olarak tanımlarken, *bütünlük (integrity)* kavramını ise bir bireyin ya da kurumun ahlaki pozisyonlarını ve davranışlarını tutarlı bir şekilde bir araya getirmesi olarak açıklamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, bütünlük kavramı etik bir ilke olarak dürüstlük anlamında ele alınmaktadır; ancak, burada kavramın sözlük anlamı olan "bütünlük" tanımlanmıştır. Bu bağlamda, kavramın hangi anlamda kullanıldığının açıkça belirtilmesi, olası kavramsal karışıklıkların önlenmesi açısından önem arz etmektedir. Diğer bir ifadeyle etik, mümkün olan ahlaki pozisyonlar kümesini tanımlarken, bütünlük belirli bir aktör tarafından sahip olunan tutarlı ahlaki pozisyonları tanımlamaktadır (Jordan, 2013). Akademi özelinde ele alındığında araştırmacı, etik kavramının dürüstlükten daha yüksek bir soyutlama düzeyinde olmasından dolayı akademik etik taksonomisinde en yüksek soyutlama

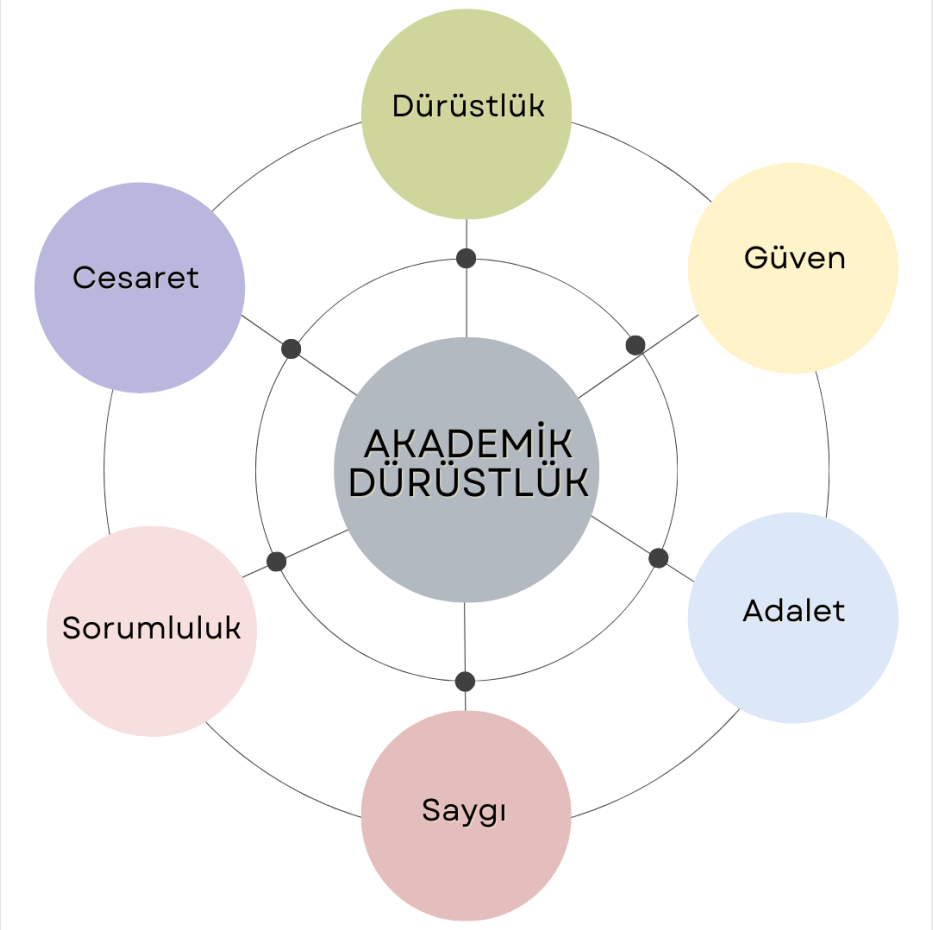
seviyesinde yer alarak diğer kavramları kapsadığını belirtmektedir. Dolayısıyla, akademik etik, akademik dürüstlüğü kapsayarak bireylerin daha genelde sahip olması beklenen etik ve ilkeler anlamına gelmektedir.

Bu bağlamda ENAI, *akademik etik* kavramını "Akademik topluluk tarafından tanınan ve uyulan yasalar, kurallar ve yazılı olmayan teamülleri içeren değerler" şeklinde tanımlamaktadır (Tauginienė, vd., 2018: 8). Bir çatı kavram olan akademik etik, uyulması gereken yasalar ve kurallar noktasında aksi bir davranış sergilendiğinde yaptırım gibi somut tepkileri işaret ederken yazılı olmayan teamülleri içeren değerler ise akademide benimsenmesi düşünülen tavır ve tutumlar olarak soyut değerleri çağrıştırabilir. Örneğin, Avrupa Üniversitesi Enstitüsü (*European University Institute*), araştırmaların akademik etik çerçevesinde yürütülmesini sağlamak için detaylı rehberler ve komiteler aracılığıyla denetim süreçleri uygulamaktadır. Bu süreçler, araştırmacıların ve öğrencilerin etik sorunlarda danışmanlık almasına olanak tanır (European University Institute, 2021). Bu tür önlemlerin, etik normlara uyum sağlamayı teşvik ettiği ve akademik ihlallerin çözümünde şeffaflık sunduğu belirtilmektedir (European University Institute, 2021). Karatay (2022) ise akademik etik kavramını araştırma, öğretim ve akademik üretim süreçlerinde doğruluk, dürüstlük ve adalet gibi temel değerlerin uygulanması olarak ifade etmiştir. Akademik etik, doğru bilgi üretimini teşvik ederken intihal, çarpıtma veya veri uydurma gibi akademik etik dışı davranışları da önlemeye yönelik standartlar sunmaktadır (Karatay, 2022).

Geçmişten günümüze bakıldığında akademik etiğin gerekliliği, II. Dünya Savaşı sonrası yayınlanan Nuremberg Kodu ve daha sonra geliştirilen Helsinki Bildirgesi ile daha belirgin hale gelmiştir (Sivasubramaniam, vd., 2021). Sivasubramaniam ve çalışma arkadaşlarına göre bu belgeler, tıp ve sağlık alanında etik araştırma standartlarını belirleyerek dünya genelinde kabul görmüş etik uygulamaların temellerini oluşturmuştur (2021). Bu prensiplerin zamanla eğitim ve sosyal bilimler gibi diğer disiplinlere de uyarlanması, akademik etiğin multidisipliner bir boyut kazanmasını sağlamıştır (Sivasubramaniam, vd., 2021).

Akademik etik kavramı, tanımından da anlaşılacağı üzere, yasalar ve kuralları içerirken *akademik dürüstlük* kavramı ENAI tarafından "Eğitim, araştırma ve bilimsel ortamlarda karar verme ve uygulama aşamalarına yön veren etik kurallara, mesleki ilkelere,

standartlara, uygulamalar ve mütemadiyen değerler sistemine uyum sağlama" olarak tanımlanmaktadır (Tauginienė, vd., 2018: 8). *Akademik dürüstlük* kavramı East ve Donnelly (2012) tarafından, akademik çalışmalarda dürüst olmak ve sorumluluk almak anlamına geldiği ifade edilmiştir. Pagaling ve çalışma arkadaşları (2022) akademik dürüstlüğü; öğrencilerin, öğretmenlerin, personelin ve yöneticilerin tümünün eğitim ve öğretim kurumu genelinde dürüstlük ve etik davranışın sağlanması konusunda sorumlu olmaları şeklinde tanımlamaktadır. ICAI ise akademik dürüstlüğü altı temel değere bağlılık olarak tanımlar; dürüstlük, güven, adalet, saygı, sorumluluk ve cesaret (2021). ICAI pozitif bir akademik dürüstlük görüşü benimsemekte olup üyelerinden "dürüstlük, güven, adalet, saygı, sorumluluk ve cesaret" taahhüdünde bulunmalarını isteyerek bu kavramı temel değerler açısından tanımlamaktadır (Fishman, 2014) (bkz. Şekil 1).



Şekil 1 Akademik dürüstlüğün temel değerleri

Söz konusu değerlerin eğitim, araştırma ve bilimsel ortamlarda hangi davranış kalıpları ile ele alındığı açıklamalarıyla birlikte aşağıda listelenmiştir (ICAI, 2021):

1. *Dürüstlük*, birey ve kurumlar için bütünlüğün temelini oluşturan evrensel bir değerdir. Doğru olmak ve emeğe saygı göstermek, dürüstlüğün uygulama yollarıdır. Örneğin, bir öğrencinin ödevinde yararlandığı kaynakları doğru bir şekilde belirtmesi.
2. *Güven*, akademik çalışmaların temel taşı olup iş birliği, bilgi paylaşımı ve adil bir ortamın sağlanmasını mümkün kılar. Akademik topluluk paydaşları ve kurumlar, dürüstlük, şeffaflık ve tutarlı standartlar ile güven inşa ederek birbirlerinin çalışmalarına, yöntemlerine ve amaçlarına inanabilmeyi sağlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin sınavlarda dürüst davranacağına inanması bir güven örneğidir.
3. *Adalet,* akademik topluluklarda tarafsızlık, şeffaflık ve tutarlılıkla güvenin ve etik değerlerin güçlenmesini sağlar. Tüm paydaşlar, kurallara bağlılık, dürüstlük ve objektif davranışlar ile adil olmakla sorumludur. Tarafsız ve eşit bir şekilde davranarak kimseye ayrıcalık göstermemeyi gerektirir. Bir öğretmenin, tüm öğrencilerin sınav kağıtlarını aynı standartlara göre değerlendirmesi buna bir örnektir.
4. *Saygı,* akademik topluluklarda bireylerin kendine ve diğerlerine değer vererek farklı bakış açılarına karşı kabulü ifade eder. Öğrenciler ve öğretmenler, açık iletişim yoluyla bu saygıyı inşa eder ve sürdürür.
5. *Sorumluluk,* bireylerin kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmesini ve topluluğun etik standartlarını korumasını ifade eder. Akademik dürüstlüğü koruma bağlamında, bireylerin kendi eylemlerinden sorumlu olarak yanlış davranışları önlemeye yönelik ortak çaba sarf etmeleri gerekir. Bir öğrencinin ödevinde yaptığı hatayı fark ettiğinde, bunu öğretmenine bildirerek düzeltme talebinde bulunması sorumluluk ve bir nokta da dürüstlük örneğidir.
6. *Cesaret,* zor durumlara rağmen değerler doğrultusunda hareket edebilme kapasitesidir ve doğru olanı yapma kararlılığını ifade eder. Öğrenciler, öğretmenler ve kurumlar, akademik dürüstlük kültürünü sürdürmek için cesur kararlar almalı ve bu kararların arkasında durmalıdır.

Akademik dürüstlük, eğitim ve araştırma süreçlerinde izlenmesi gereken temel değerleri ifade eder ve bu değerler akademik bütünlük çerçevesinde şekillenir. Akademik etik, bir çatı kavram olarak daha geniş bir yapıya sahiptir ve "akademik dürüstlük" (*academic honesty*) ile "akademik bütünlük" (*academic integrity*) gibi alt kavramları içerir. Akademik etik, eğitim-öğretim süreçlerinde tüm paydaşların uyması beklenen, yazılı veya yazılı olmayan kurallar ile etik ilkeler bütünü olarak tanımlanabilir. Teorik düzeyde, akademik etik, bu ilkelerin benimsenmesini ve akademik ihlallere ilişkin yaptırımların uygulanmasını öngörür. Ancak etik, yalnızca bu ilkelere dayalı geniş bir çerçeve oluşturur ve daha soyut bir anlam taşır. Buna karşın akademik dürüstlük, eğitim, araştırma ve bilimsel ortamlarda benimsenmesi gereken etik değerlerin somut ve uygulanabilir bir şekilde anlaşılmasıdır. Akademik dürüstlük, bu değerlerin pratiğe dökülmesi ve paydaşların bu değerleri davranışlarına yansıtarak doğru bir zihniyet geliştirmeleri gerektiği bir yaklaşımdır. Dolayısıyla, akademik dürüstlük, bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinde doğru bilgi kullanımı, alıntı yapma, fikir hırsızlığından kaçınma gibi somut davranışlar ile kendini gösterir. Bu anlayış, eğitim ortamlarında kazanılması gereken değerler bütünüdür.

Akademik etik, genellikle bir çerçeve olarak varlık gösterirken, dürüstlük bu çerçevenin içinde yer alan 6 temel değeri (dürüstlük, güven, adalet, saygı, sorumluluk ve cesaret) pratikte somutlaştırır. Bu nedenle, akademik dürüstlük, etik değerlerin pratiğe dökülmesi ve bu değerlerin eğitim-öğretim ortamlarında tutum ve davranışlarla yansıtılması gerektiğini ifade eder. Sonuç olarak, akademik etik ve akademik dürüstlük arasındaki fark, birinin daha teorik, diğerinin ise daha uygulamaya yönelik olmasıdır. Akademik etik geniş bir değerler çerçevesi sunarken, akademik dürüstlük bu değerlerin somut, davranışsal bir düzleme indirgenmiş ve bireyler tarafından benimsenmesi gereken bir zihniyeti ifade eder.

2.2.2. Dijital Dönüşüm ve Eğitimde Akademik Dürüstlük

Dijitalleşme ile dijital ortamda bilgiye kolay erişim, yalnızca bilginin hızlı ve geniş çapta edinilmesini değil, aynı zamanda onu etik biçimde kullanma sorumluluğunu da beraberinde getirir. Bu noktada, akademik kaynaklara açık erişimin akademik etik kavramını ön plana çıkardığı düşünülmektedir. Öyle ki Bretag (2016), lisans öğrencileri için kısa bir Wikipedia taraması yapmanın veya güncel bir sözlüğe göz atmanın çoğu temel kavram için işlevsel bir çalışma sunabileceğini ifade etmektedir. Bu noktada açık erişim, bilginin daha

geniş bir kitleye yayılmasını sağlasa da kaynakların etik dışı veya hatalı kullanımı riskini de beraberinde getirmektedir. Örneğin Correa (2011), 1990'larda teknolojinin ilerlemesi ile akademik ihlalin her zamankinden daha kolay gerçekleştiğini belirtmiştir. Ek olarak, Correa (2011), özellikle internet bağlantısına sahip bir öğrencinin her türlü yanlış yönlendirmeye erişmenin sayısız yolunun bulunabileceği binlerce web sitesine kolayca erişebildiğini vurgulamıştır. Öyle ki, Correa (2011) ikinci dil öğretiminde diğer alanlarda görülmeyen farklı akademik ihlal türlerinin olduğunu belirtmiştir. Halihazırda var olan akademik ihlal davranışlarına ek olarak, son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile birlikte ortaya çıkan yeni ihlal örnekleri de eklenmiştir (Correa, 2011); siber intihal, internet üzerinden ücretli veya ücretsiz olarak erişilen çalışmaların tamamı ya da bir bölümü kullanılarak orijinal bir çalışma olarak sunulması (Oliphant, 2002); kopyala-yapıştır intihal, kaynak göstermeksizin internetten çok sayıda ya da birkaç cümlelik fikrin kopyalanarak çalışmada kullanılması (Beasley, 2004); yama yazı, başka kaynaklardan elde edilen ya da doğrulanmamış kaynaklardan oluşturulan orijinal olmayan metin (Tauginienė, vd., 2018). Konuya paralel olarak, Park (2003) intihal davranışlarının artmasındaki sebepler arasında internetin sunduğu bir hizmet olarak farklı kaynaklara kolay erişebilmeyi işaret etmiştir. Teknoloji, internet, hızlı bilgi paylaşımı ve iletimi bilgiye erişimi kolaylaştırırken; aynı teknoloji, kasten veya kazara akademik ihlal davranışlarına zemin hazırlayabilir (Cinali, 2016). Bu noktada, akademik bütünlüğe zarar veren davranışlara yönelik hangi tutumun sergileneceği literatürde çeşitli fikirler ile yer almaktadır. Teknolojinin eğitim ve öğretim bağlamında akademik dürüstlük bütünlüğüne bir tehdit oluşturduğu düşüncesi literatürde mevcuttur. Örneğin Cinali (2016), akademik ihlal davranışlarına örnek olarak intihalin teknolojinin gelişmesiyle daha da kolaylaşıp akademik dürüstlük ihlallerine yönelik yanıltıcı yöntemlerin ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ek olarak araştırmacı, akademik dürüstlük bağlamında yapılan araştırmaların çoğunlukla akademik ihlal içeren davranışları tespit etmeye yönelik olduğunu da eklemiştir. Bu noktada ICAI (2014), akademi kurumlarında akademik dürüstlük ilkelerine olan bağlılığın pozitif tutumlar ve önleyici uygulamalar çerçevesinde nadiren ele alındığını belirtmektedir. Aksine, akademik dürüstlük konusu yaygın olarak dürüstlük ilkelerine ters düşen akademik ihlal davranışlarının belirlenmesi ve yasaklanması yoluyla ele alınmaktadır (ICAI, 2014). Bu bağlamda akademik dürüstlüğün, öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi yalnızca paylaşmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve kaynaklara nasıl atıfta bulunacaklarını anlamalarını gerektirdiği düşünülmektedir. Örneğin Börekci ve Çelik (2024), üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin, yabancı dil öğretiminde

yapay zekâya yönelik tutumlarını ve etkileşimlerini Teknoloji Kabul Modeli (*Technology Acceptance Model*, TAM) çerçevesinde incelemiştir. Sonuçlar, dijital okuryazarlığın öğrencilerin yapay zekâ araçlarını benimsemesinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Örneğin Yavuz ve çalışma arkadaşları (2020), çevrimiçi oyunlaştırmanın (*gamification*) eğitimde kullanımı ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısını azaltmaya yönelik etkileri üzerine odaklanmıştır. Çalışmada, *gamification* uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğunu, aynı zamanda yazma süreçlerine daha pozitif ve motive bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, dijital araçların sunduğu imkanlarla birlikte, öğrencilerin akademik etik ilkelerine uygun davranmaları hem bireysel gelişimlerini hem de akademik camianın güvenilirliğini sağlamada kritik bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Öte yandan literatürde, eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin edindikleri bilgilere katkı sağlayan kaynaklara doğru şekilde atıfta bulunarak akademik bütünlüğü koruma becerisini geliştirmelerinin, öğretmenler tarafından desteklenmesi gereken bir sorumluluk olduğu da düşünülmektedir. Bretag ve Mahmud (2016), eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin elde ettikleri bilgilere katkıda bulunan kaynaklara doğru bir şekilde atıfta bulunmalarının, akademik bütünlüğü koruma açısından kritik bir davranış olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilere bu etik sorumluluğu aşılamasının, akademik dürüstlüğün temel prensiplerinin anlaşılmasına ve benimsenmesine katkıda bulunacağı ise bir başka bakış açısıdır (Pagaling, vd., 2022). Ayrıca, bu yaklaşım öğrencilerin bilgi edinme süreçlerinde daha bilinçli ve etik bir tutum sergilemelerini teşvik edeceği ifade edilmektedir (Bretag, vd., 2016). Nilsson'a göre (2016), internet teknolojisi, eğitim ve öğretim amacıyla proaktif olarak kullanıldığında; araştırma, yazma, veri toplama veya veri analizi gibi olumlu gelişimlere katkıda bulunabilir. Konuya paralel olarak Cinali (2016) ise akademik dürüstlük kültürü oluşturmanın iyi davranışları teşvik ederek akademik ihlalleri önleyici bir tutumu amaçlamakla sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu noktada Keohane (1999), akademik dürüstlüğün benimsenmesinin, öğrencilerin mezuniyet sonrası yaşamlarında sorumlu davranışlar sergilemeleri için bir temel oluşturacağını ifade etmektedir. Nilsson (2016), teknoloji kaynaklı ihlallerin giderilmesi noktasında teknolojinin eğitim ve öğretim süreçlerinde destekleyici potansiyelinin farkına varılması gerektiğinin altını çizmektedir. Akademik dürüstlüğün öğrenciler arasında etkili şekilde teşvik edilmesi bağlamında McCalister ve Watkins (2012), teknoloji kullanımından ziyade iyi bir eğitimin

akademik ihlalden caydırmada ve akademik dürüstlüğü artırmada etkisinin olduğunu vurgulamıştır. McCabe ve Pavela ise (2004) akademik dürüstlük kültürünün oluşturulmasına katkı sunacağını belirttikleri ilkeler bağlamında; akademik dürüstlük değerlerini istikrarlı standartlara sahip kurumsal bir değer haline getirme, öğrencilere yönelik beklentileri netleştirme, eğitim ve öğretim paydaşlarının sorumluluk almalarını sağlama ile adil bir ölçme değerlendirme ortamı konularını vurgulamaktadır. Correa (2011) ise öğretmen sorumluluğu noktasında, istemeden intihal yapan öğrencilerin uygun şekilde alıntı yapma, kaynak gösterme ve/ya bir fikri farklı kelimeler ile ifade etme gibi akademik yazım teknikleri öğretimi hususunda öğretmenlerin rehberliğinden önemli ölçüde faydalanabileceklerini vurgulamıştır. Teknolojinin olumlu kullanımı bağlamında, teknolojinin bir tehdide karşı (örneğin intihal) panzehir olarak (örneğin intihal tespit araçları) kullanımına dönüşebileceğini belirtilmiştir (Nilsson, 2016). Ek olarak Razı (2023), akademik etik ihlalini engellemeye yönelik akademik dürüstlük kültürü oluşturmanın, özellikle çeşitli dijital kaynakların mevcudiyeti dolayısıyla intihal konusunda artan endişeler ile son zamanlarda dikkat çeken bir husus olduğunu vurgulamıştır.

Eğitim ve öğretim süreçlerinde dijitalleşme göz önüne alındığında, akademik etik ve akademik dürüstlük bağlamında literatürde yer alan çeşitli fikirlere ve benimsenen yaklaşımlara yer verilmiştir. Bu bilgiler ışığında çalışmada, literatürde yer alan karşıt fikirlerin yanı sıra akademik dürüstlük bağlamında akademik ihlal davranışlarına yönelik ön alıcı bir yaklaşımın benimsendiği vurgulanmaktadır.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Akademik Yazım, Dijitalleşme ve Akademik Dürüstlük

Dijitalleşmeyle beraber gelişen bilgiye erişim kolaylığının öğrenciler tarafından kastî ya da istemsizce yanlış ve/ya kötüye kullanılmasının akademik ihlallere sebebiyet verebildiği literatürde görülmektedir. Örneğin, akademik dürüstlük anlayışını zedeleyen akademik ihlallerden biri olan intihal, başkasının özgün düşünce ve fikirlerini kaynak göstermeksizin kişinin kendi çalışmasında kullanması olarak tanımlanmaktadır (Houghton ve Houghton, 2019). Bu doğrultuda Yonezawa (2009), dijital öğrenme ortamında ortaya çıkan yeni sorunlardan biri olarak öğrencilerin belirli bir konudaki rapor için internette çeşitli kaynaklara eriştikten sonra metni kopyalayıp yapıştırarak kendi görüşleriymiş gibi

sundukları bir rapor yazımına işaret etmektedir. Razı ve Şahan (2021), acil durumlarda (örn. pandemi) çevrimiçi dil eğitimi süreçlerinin akademik dürüstlük üzerindeki etkilerini tartışmak için hazırlanan özel sayıya bir giriş sunmuştur. Çalışmada, pandemi döneminde hızla uygulamaya konulan çevrimiçi eğitimde akademik dürüstlükle ilgili ortaya çıkan sorunlara dikkat çekilerek bu alandaki araştırmaların önemi vurgulanmıştır. Hossain ve çalışma arkadaşları (2024), K-12 okullarında akademik dürüstlük politikalarının ve öğretiminin durumunu, okul kütüphanecilerinin bakış açısından küresel ölçekte incelemiştir. Sonuçlar, birçok ülkede bu konuların yeterince ele alınmadığını, ancak kütüphane profesyonellerinin, öğrencilere etik bilgi kullanımı ve telif hakkı farkındalığı kazandırmada kilit bir role sahip olduğunu göstermektedir. Çelik ve Lancaster (2021) ise çevrimiçi İngilizce dil öğretiminde akademik dürüstlük ihlallerini ve bu dürüstlüğe yönelik tehditleri incelemiştir. Sonuçlar, dijital ortamların, özellikle çevrimiçi sınavlar ve ödevlerde kopya çekme ve intihal gibi etik sorunları artırabileceğini, ancak öğretmenlerin bilinçli yaklaşımları ve teknoloji destekli çözümlerle bu sorunların önlenebileceğini ortaya koymuştur. Önleme noktasında Erçin ve Razı (2024) çalışmalarında, çevrimiçi eğitimde yaygınlaşan akademik ihlallerin nedenlerini ve sonuçlarını ele alarak, kurumsal akademik dürüstlük politikalarının rolünü incelemiştir. Sonuçlar, çevrimiçi ortamda akademik dürüstlük ihlallerinin arttığını, ancak bu durumun, kurumların *proaktif* (ön alıcı) politikalar ve teknolojik çözümler ile önleyici adımlar atılmasıyla büyük ölçüde azaltılabileceğine işaret etmiştir. Öte yandan Proske ve Kapp (2013), akademik metinlerin bilginin iletilmesinde temel bir rol oynadığını vurgulamıştır. Öyle ki araştırmacılara göre yazarlar, özgün çalışmalarını genellikle akademik metinler ile farklı kaynaklardan yararlanarak oluştururlar. Swales ve Feak (2012), yabancı dilde akademik yazımın, yalnızca dilbilgisi ve kelime dağarcığı bilgisi değil, aynı zamanda kültürel anlayış ve yazım kurallarına hâkimiyet gerektirdiğini belirtmiştir. Proske ve Kapp (2013) ise yazarların aynı zamanda birer okuyucu olduklarını ve kendi metinlerini üretmek için kaynak metinleri dönüştürdüklerinden söz etmektedir. Dolayısıyla, her iki durum göz önüne alındığında bilginin iletim sürecinde akademik ihlallere rastlamak bilimsel bilginin sürdürülebilirliği konusunda soru işaretleri yaratabilmektedir.

Tam da bu noktada Yonezawa (2009), üniversite öğrencilerine intihal ya da kopyala yapıştır gibi davranışların başkalarının telif haklarını ihlal ettiğini ve yabancı dilde yazma bağlamında akademik olarak yasadışı olduğunu öğretmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Örnek olarak da Yonezawa (2009), kopyala-yapıştır davranışının ötesinde öğrencilerin

düşünme becerisini geliştiren bir üniversite eğitiminin akademik yazım derslerinin devamlılığı ve müfredata eklenmesi ile gerçekleşebileceğine inandığını vurgulamıştır. Razı (2023), yazma derslerinin akademik dürüstlük kültürünün oluşturulmasında önemli bir rol oynadığını ve bu bağlamda sorumluluğun yazma dersi öğretmenlerine ait olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte Hyland (2008), akademik yazım bağlamında yabancı dillerde fikirleri organize etmenin ve argümanları yapılandırmanın farklı yolları olduğunu ve yabancı dilde akademik yazım becerileri noktasında eğitim ve öğretimin öğretmenleri ilgilendiren bir konu olduğunu vurgulamıştır. Azmar ve Razali (2024), akademik yazım sürecinde dil yapısına, dilbilgisine ve akademik yazım kurallarına yönelik öğretmen desteğinin önemini vurgulamaktadır. Yabancı dil öğretiminde akademik yazım entegrasyonu hem dil edinimini hem de eleştirel düşüncenin gelişimini vurgulama bağlamında giderek artan bir ilgi alanı haline geldiği de eklenmiştir (Cumming, 2009). Örneğin Hyland'a göre (2008) İngilizce akademik metinler, birçok dille karşılaştırıldığında, üslup ve amaç bakımından daha net, konudan sapma konusunda toleransı düşük, iddialarda bulunmada daha temkinli ve daha fazla cümle bağlacı içeren bir doğaya sahiptir. Bu noktada, öğretmenlerin rehberliğinde akademik yazım etkinlikleri uygulamalarının öne çıktığı görülmektedir. Yasuda ise (2011) yazım etkinliklerinin, herhangi bir yabancı dilde akademik yazma yeterliliği için gerekli olan üslup farkındalığını ve dil becerisini geliştirdiğini vurgulamıştır.

Literatüre bakıldığında, yabancı dilde akademik yazımda yetkinleşmenin akademik yazım eğitimi aracılığıyla öğretmenlerin sorumluluğunda olduğu görülmektedir. Örneğin yabancı dilde akademik yazım eğitimi özelinde ele alındığında, çeşitli akademik yazım kurallarının (örn. metin içi alıntı, kaynakça listesi oluşturma vb. biçimsel unsurlar) yanı sıra neden akademik yazıma ihtiyaç duyulduğu noktasında da sorumluluğun öğretmenlere düştüğü düşünülmektedir. Aynı zamanda, kaynaklara erişimin kolaylaşması ile yabancı dilde yazım ve akademik yazım konuları bir bütün olarak ele alındığında akademik ihlallerin kaçınılmaz olabileceğine inanılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin, etkili şekilde planlanmış bir öğretim planı aracılığıyla öğrenciler üzerinde geliştireceği akademik dürüstlük farkındalığının kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bir bilginin anlamlı olup pratikte uygulanabilmesi için, onun bilişsel ve teorik düzeyde işlenip değerlendirilmesine bağlı olabileceği düşünülmektedir (Meydan, 2018). Tam da bu noktada, David Ausubel'in "Anlamlı Öğrenme Kuramı" önemli bir perspektif sunmaktadır (Çakıcı,

vd., 2010). Bu kurama göre, öğrenmenin anlamlı olabilmesi için yeni bilginin bireyin mevcut bilgileriyle ilişkilendirilmesi ve bu süreçte bireyin bilgiyi özümseyerek günlük yaşamda uygulayabilir hale getirilmesi gerekir (Meydan, 2018; Tandoğan, 2015). Novak (1993; 2002; 2011) anlamlı öğrenmenin kavramsal değişimdeki rolünü tartışmaktadır. Diğer bir deyişle öğrenme, pasif bir bilgi edinimi sürecinden aktif ve bilinçli bir anlamlandırma sürecine dönüştüğünde gerçekleşmektedir.

Japonca akademik yazım becerileri ile akademik dürüstlük farkındalığının geliştirilmesi de bu kuram çerçevesinde ele alınabilir. Öyle ki öğrenciler, akademik yazım tekniklerini ezberlemek yerine, ana dillerindeki yazım becerileriyle ilişkilendirerek öğrenmelidir. Diğer bir ifadeyle Anlamlı Öğrenme Kuramı, Japonca akademik yazım teknik bilgi edinimi ile kalmayıp öğrencilerin akademik etik bilincini içselleştirmelerini ve öğrendiklerini kalıcı hale getirmelerini sağlar. Alıntılama ve kaynakça gösterimi gibi akademik yazım kurallarına ilişkin teorik çerçevenin çizilmesi, teknik bilgi öğretiminin yanı sıra akademik etik bilinci oluşturmada etkili olabilmektedir. Örneğin, "Neden metin içi alıntı yaparız?" sorusuna karşılık "akademik ihlalden kaçınmak için" gibi bir örnek görüşün yanı sıra "başkalarının fikirlerine ve çalışmalarına saygı duyulduğu için" gibi bir ifade akademik dürüstlük doğrultusunda bir görüş olacaktır. Daha açık bir ifade ile, akademik yazım kurallarına neden uyulması gerektiğinin teorik çerçevesini edindirmek, öğretim içeriğine ilişkin anlamlı öğrenme sağlayacaktır.

Buradan hareketle, literatürde akademik etik ve dürüstlük bağlamında akademik ihlallere ilişkin çeşitli öğretim yaklaşımları bulunmaktadır. Kalichmann (2016) bu yaklaşımları tespit edici (dedektif, *detective*), tepkisel (reaktif, *reactive*) ve ön alıcı (proaktif, *proactive*) şeklinde açıklamıştır. İlk olarak, tespit edici yaklaşım potansiyel ya da gerçekleşmiş akademik ihlalleri tespit etmeye yönelik yöntemleri içerir. Bu yaklaşım, var olan veya olabilecek ihlallerin tespit edilmesine odaklanır. Örneğin; *Turnitin* ve *iThenticate* gibi çeşitli metin benzerliği tespit araçları ile belgelerin taranması akademik ihlale yönelik tespit edici yaklaşıma birer örnektir. Ek olarak, kopya kontrol yazılımları ya da çevrimiçi sınav sırasında izleme teknikleri gibi akademik ihlali tespit etmeye yönelik teknoloji kullanımları da örnek verilebilir. Tepkisel yaklaşım ise tespit edilen akademik ihlal vakasına yönelik geliştirilen bir tepki olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşım ile ihlal davranışı gerçekleştikten sonra çözüm üretmeye odaklanılmaktadır. Bu çözümler, ihlalin ardından

önceden belirlenen politikaları hızlı ve tutarlı bir şekilde uygulamayı kapsamaktadır. Örneğin intihal tespit edildiğinde disiplin süreçlerinin başlatılması ile notların düşürülmesi, kınama veya uzaklaştırma cezası gibi cezai uygulamalar tepkisel yaklaşıma birer örnektir. Son olarak proaktif- ön alıcı yaklaşım, akademik ihlalleri önlemeye yönelik alınan tedbirleri işaret etmektedir. Bu yaklaşım ile öğrencilere ve öğretmenlere akademik etik davranışlar konusunda rehberlik ve farkındalık sağlandığına inanılmaktadır. Proaktif yaklaşıma örnek olarak; akademik dürüstlük politikalarının açıkça iletilmesi ile eğitim programlarında akademik yazım ve etik kurallara yönelik içeriklere ve derslere yer verilmesi gösterilebilir.

Bu bağlamda, akademik dürüstlük farkındalığının geliştirilmesine yönelik sorumluluğun öğretmenlerde olduğuna inanılması dolayısıyla çalışmada proaktif bir yaklaşım benimsenmiştir. Öyle ki Thomas ve Scott'a göre (2016), akademik dürüstlük bağlamında uygunsuz uygulamaların tespit edilmesine ve buna yönelik cezalandırıcı tepkiler verilmesine karşın günümüzde akademik dürüstlüğün teşvik edilmesine odaklanan daha proaktif ve ön alıcı yaklaşımlara doğru net bir geçiş olmuştur. Dolayısıyla, ön alıcı yaklaşımın benimsenmesinin akademik dürüstlüğe ilişkin farkındalık geliştirilmesi noktasında daha etkili olacağına inanılmaktadır. Örneğin Wangaard (2016), öğrenme çıktılarına ilişkin açıklamalarda akademik dürüstlüğü teşvik eden uygulamalara yer vererek proaktif bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ek olarak Wangaard (2016), ders müfredatında akademik dürüstlüğün tanımına ve bunu destekleyen temel değerlere, kopya çekme davranışının kapsam ve sınırlılıklara, akademik ihlal davranışının olası sonuçlarına yer verilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Çelik ve Lancaster (2021), ilerleyen yıllarda akademik dürüstlüğün korunmaya devam etmesini sağlamak için ders tasarımı konusunda proaktif bir duruşa ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Morris (2018) ise ders tasarımının akademik ihlali en aza indirmede etkili bir yol olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle, çalışmada, akademik dürüstlüğe ilişkin farkındalığın Japon dili özelinde akademik yazım uygulamaları aracılığıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yabancı dilde dört temel beceri bağlamında, dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin yanı sıra yazma becerisinin gelişimi dikkat isteyen bir süreçtir. Öyle ki Genç İlter (2007) ve Çakır (2010), yabancı dil öğreniminde her bir beceri edinme sürecinin kendi içinde belirli zorluklar barındırdığını ancak yazma becerisinin, öğrencilerin kazanmakta en çok zorlandığı becerilerden biri olduğunu ifade etmiştir. Çakır (2010), yabancı dil öğretimi

programlarında yazma becerisinin, diğer becerilere kıyasla yeterince öncelikli görülmediğini ve bu alandaki etkinliklerin genellikle ihmal edildiğini belirtmiştir. Ek olarak araştırmacı, ders sürelerinin kısıtlı olması ile dilbilgisi, konuşma ve okuma odaklı etkinliklere daha fazla ağırlık verilmesi kaynaklı yazma becerisi geliştirilmesinin geri planda kaldığını vurgulamıştır. Konuya paralel olarak Byrne (1982), Teaching Writing Skills adlı eserinde, yazma becerisinin öğretiminde karşılaşılan temel zorluklara odaklanmıştır. Özellikle yabancı dilde yazma sürecinde öğrencilerin dil bilgisi eksikliği, uygun kelime dağarcığı kullanımı, metnin bütünlüğünü sağlama ve ifade akıcılığı gibi konularda sorunlar yaşadığı belirtilmektedir. Byrne (1982), bu problemlerin yalnızca dilsel yetersizliklerden değil, aynı zamanda yazma sürecine yeterli rehberlik sağlanmamasından ve uygun pedagojik yöntemlerin eksikliğinden kaynaklandığını vurgular. Bu noktada, yabancı dilde yazma becerisi geliştirmede öğretmenlerin yeri ve önemi dikkat çekmektedir. Ungan (2007), yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları zorlukları; ders sürelerinin sınırlılığı, ders yönergelerinin diğer becerilerin geliştirilmesine odaklanması, yazma becerisine yönelik etkinliklerin yetersizliği ve öğrencilerin yazma konusunda eksiklikleri gibi çeşitli sebeplere bağlamıştır.

Kouda (2015), yabancı dilde yazma derslerinde gözlemlenen başlıca sorunlar arasında kaynak kullanımını işaret etmiştir. Öyle ki, alıntı yapma ve bir kaynaktan yararlanma sürecinde öğrencilerin, kaynak metni birebir kopyalama eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Bu eğilimin, kaynaklardan alıntı yapmanın; anlamını, gerekçesini ve kuralını tam olarak kavrayamamaktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Kaynak alıntılarının öğrencilerin kendi fikirleri ile harmanlanarak sunulması yabancı dilde yazma yetkinliği açısından önem arz eden bir husustur. Kouda (2015), yabancı dilde yazma sürecinde öğrencilerin genellikle başka kaynaklardan kopyala-yapıştır yapma eğiliminde olduğunu belirtirken söz konusu eğilimin giderilmesi noktasında Murakami (2012), farkındalık eğitimi gerekliliğini vurgulamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin, alıntılar ile kendi görüşlerini nasıl yapılandıracaklarını öğrenmeye yönelik öğretim içeriği ihtiyacı hissedilmektedir.

Yabancı dilde yazma becerileri, tekrar eden bir süreçle gelişir. Öğrenciler, düşüncelerini yazıya dökerken farklı aşamalardan geçer: yazma, kontrol etme, düzeltme ve yeniden yazma (Kouda, 2015). Bu süreç, öğrencilere yalnızca dilbilgisi açısından değil, aynı zamanda fikirlerini düzenleme ve ifade etme açısından da önemli katkılar sağlar. Dolayısıyla,

yabancı dilde yazma, yalnızca dilbilgisi kurallarına uyma ile sınırlandırılamaz. Bu bağlamda Kouda (2015), öğrencilerin özgün fikirlerini ifade edebilmelerini sağlayan bu yetkinliğin yalnızca dilbilgisel doğruluk üzerinden değerlendirilmesinin, bireysel gelişimden toplumsal ilerlemeye kadar geniş bir yelpazede etkili olan yabancı dil öğrenim sürecine zarar verdiğini ifade etmiştir. Konuya paralel olarak McGowan (2005), yabancı dilde akademik yazım becerileri geliştirilmesinin de yalnızca belirli yazım kurallarını kapsamayan, aynı zamanda yabancı bir dil aracılığıyla ifade yeteneğinin ilerlemesine ve güçlenmesine de katkıda bulunan bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Buradan hareketle, yabancı dilde yazma ile akademik yazım becerileri bağlamında ifade hakimiyeti ve alıntılama olgularının birbiri ile olan ilişkisi etik hususları gündeme getirmektedir. Literatürde görülmektedir ki yabancı dilde yazmada ifade becerisi sorunları muhtemel akademik ihlal davranışlarına alan açabilmektedir. Ancak Correa (2011), anadil üzerinde gerçekleştirilen yazma becerisi odaklı çalışmalarda bile akademik dürüstlük olgusunun tam anlamıyla kavranamadığını ve bu durumun, yabancı dilde yazma süreçlerinde daha az öncelikli hale geldiğini ifade etmiştir. Yabancı dil öğretimi ele alındığında, literatürde akademik dürüstlük temelinde yürütülen çalışmaların büyük ölçüde İngilizce diline odaklandığı görülmektedir. Öyle ki, Doró (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, akademik dürüstlük konusuna ilişkin olarak, öğrencilerin intihal yapma nedenleri üzerinden akademik dürüstlük algıları dolaylı olarak ele alınmıştır. İlgili çalışma, intihalin arkasında yatan nedenleri inceleyerek, akademik dürüstlüğü ihlal eden davranışların sebeplerini ve bu davranışlara yönelik öğrencilerin algı ve tutumlarını anlamaya odaklanmıştır. İngilizce öğretiminde yapılan bir diğer akademik dürüstlüğe ilişkin çalışmada ise uzaktan/çevrimiçi ortamlarda akademik dürüstlüğün teşvik edilme noktasında öğretmenlerin bakış açıları incelenmiştir (Vellanki, vd., 2023). Can (2021) yabancı dil olarak İngilizce yazma derslerinde akademik dürüstlüğü teşvik etmeye yönelik kullanılan sınıf içi uygulamaları ve pedagojik yaklaşımları incelemiştir. Ek olarak çalışmada, akademik dürüstlük anlayışını güçlendirmek ve öğrencilere etik yazma becerileri kazandırmak amacıyla öğretmenler tarafından benimsenen yöntemler değerlendirilir. Son olarak, Çelik ve Lancaster (2021) çevrimiçi İngilizce dil öğretiminde akademik dürüstlük ihlallerine yol açabilecek veya bu ihlalleri teşvik edebilecek faktörlere işaret etmektedir. Örneğin, çevrimiçi ortamda denetim eksikliği veya değerlendirme yöntemlerindeki zayıflık gibi faktörler akademik dürüstlüğü tehdit eden unsurlar olarak değerlendirilebilir (Çelik ve Lancaster (2021). Çalışma, çevrimiçi ortamda akademik dürüstlüğü koruma noktasında karşılaşılan zorlukları ve akademik ihlalleri önlemek adına önerilen stratejileri içermektedir.

Nitsu ve çalışma arkadaşları (2008), Japon dili özelinde akademik yazıma ilişkin referans kitapların, yalnızca fen ve mühendislik alanlarına odaklandığını ve diğer alanlardaki öğrenciler için herhangi bir kılavuz yayınlanmadığını belirtmiştir. Buradan hareketle, yabancı dil öğretiminde İngilizcenin yanı sıra lisans düzeyinde Japonca öğrenenlere yönelik Japonca akademik yazıma ilişkin bir kılavuz ihtiyacı hissedilmektedir.

Japon dili eğitiminde akademik dürüstlük farkındalığı geliştirilmesi için kılavuzların yanı sıra akademik yazım becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim programlarının, yazma odaklı etkinliklerin ve içeriklerin düzenlenmesinin daha etkili olabileceği düşünülmüştür. Konuya paralel olarak Saka (2023) yaptığı çalışmada, Japonoloji öğrencilerinin Japonca akademik yazım konusunda yeterli deneyime sahip olmadığı, deneyim kazanmış olanların ise sınırlı türlerde akademik yazım pratiği yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu çalışmada, Japonca akademik yazım deneyimine sahip öğrencilerin dahi araştırmanın çeşitli sorularına "deneyimim eksik" şeklinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir (Saka, 2023). Araştırmacı ayrıca, Japonoloji öğrencilerinin Japonca akademik yazım sürecinde zorlandığı noktalar arasında akademik yazım teknik bilgileri (örneğin, atıf yapma ve kaynakça hazırlama), kaynak bulma ve öğretmenlerin rehberlik eksikliğini dile getirmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı tarafından, üniversite öğretim üyelerinden bu konuda yetersiz veya sınırlı dönüt aldıkları belirtilerek üniversitelerin ilgili bölümlerinde bu konuya yeterince önem verilmediği vurgulanmıştır (Saka, 2023). Bu noktada, uygulanan deney derslerinin öğretim planında öğretmen rehberliğine ve dönütüne odaklanılmıştır. Öyle ki deney dersleri öğretim çıktıları kapsamında, literatürde Japonca akademik yazımda yetersizliği analiz edilen noktaların giderilmesi amaçlanmıştır. Tüm bunların yanı sıra, deney derslerinde Japonca yazım bağlamında akademik yazım gereksinimine yönelik bilişsel bir altyapı oluşturulma hedeflenmiştir. Daha açık bir ifadeyle, deney dersleri öğretim planında kısaca akademik etik ve akademik dürüstlük olgularına yer verilmiş olup "Neden atıf yaparız?" tartışması içeriğe dahil edilmiştir (Ek-4.3, Ek şekil 6). Bunun yanı sıra ilgili çalışmada, Japonca akademik yazım noktasında deneyim sahibi olduğunu ifade eden öğrenciler arasında, akademik yazım türleri açısından çeşitliliğin sınırlı olduğu fark edilmiştir (Saka, 2023). Dolayısıyla çalışmada, uygulanan deney dersleri içeriğinin Japonca akademik yazım türlerine yönelik tasarımı ihtiyacı hissedilmiştir. Tam da bu noktada Saka (2023) çalışmasında, Japonoloji öğrencilerinin eğitim programlarında, sosyal etkinliklerinde

ve çalışma ortamlarında akademik dürüstlükle ilgili uygulamaların hayata geçirilmesine ihtiyaç duyulduğunun altını çizmiştir.

2.3.1. Japon Dili Öğretiminde Akademik Yazım ve Akademik Dürüstlük

Birks ve çalışma arkadaşları (2018; 2020), akademik dürüstlük ihlallerinin dünya genelinde yükseköğretim kurumlarında artış gösteren bir alan olduğunu ve öğrencilerin çeşitli sebeplerle bu tür ihlallere karıştıklarını vurgulamıştır. Japon dili öğretimi bağlamında yapılan çalışmalar, akademik dürüstlük ve yazım süreçlerinin çeşitli yönlerini ele alarak önemli bulgular sunmaktadır. Dryden (1999) çalışmasında, Japon eğitim sisteminde akademik yazım ve akademik dürüstlük anlayışını Batı standartlarından farklı bir perspektiften değerlendirir. Bu bağlamda, Japon öğrencilerin akademik yazım süreçlerinde Batı normlarına kıyasla daha düşük bir farkındalığa sahip olduğu ve bu durumun kültürel normlarla eğitim sistemine dayalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Enoki (2018), Japonya'daki akademik ihlal vakalarının medya tarafından ele alınış biçimlerini inceleyerek, medyanın sistemik nedenleri ele almakta yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu çalışmalar, Japon eğitim sistemindeki etik algıların şekillenmesinde kültürün etkisini vurgulamaktadır. Öyle ki, Japon toplumunda grup uyumu, hiyerarşik yapı ve otoriteye saygı gibi unsurlar, akademik dürüstlük anlayışının gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Özellikle kişinin hata yapmaktan kaçınma eğilimi ile sosyal çevrede itibarı, saygınlığı ve güvenilirliği kaybetme korkusu gibi kültürel dinamikler, akademik ihlallere yönelik tutumları ve bu ihlallerin medya tarafından sunuluş biçimini etkilemektedir. Konuya paralel olarak, ikinci dil olarak Japonca öğrenen öğrenciler arasında akademik dürüstlük ve intihal sorunları bağlamında Pecorari (2016), bu öğrencilerin dilsel ve kültürel boyutlardan kaynaklanan zorluklarla karşılaştığını ve akademik dürüstlük ilkelerini tam anlamıyla kavrayamama riskinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, yazma eğitimi ve etik farkındalık programlarının bu sorunların çözümünde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Pecorari ve Petrić'in (2014) çalışması, ikinci dil yazımında dilsel ve kültürel engellerin intihal davranışlarına nasıl katkıda bulunduğunu tartışmaktadır. Bu çalışma, öğrencilerin kaynakları doğru şekilde kullanma ve yazım kurallarına uyum konusundaki eksikliklerinin, daha etkili yazma ve etik eğitimine olan ihtiyacı ortaya çıkardığını belirtmektedir.

Diğer yandan, Sakai (2011), rapor ve makalelerde intihalin dilsel özelliklerini inceleyerek, dil farkındalığının artırılması ve alıntı yapma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ek olarak araştırmacı, intihalin genellikle dilsel benzerliklerden kaynaklandığını ve bu sorunun, öğrencilerin alıntılama ve kaynak gösterme becerilerinin güçlendirilmesiyle önlenebileceğini savunmaktadır. Sakai ve Tsuruhara (2012) ise akademik yazılarda intihal gibi sorunların, yazım süreçlerine olan etkilerini ele almıştır. Çalışma, intihalin önlenmesine yönelik yönergelerin geliştirilmesinin, etik anlayışın artırılmasında kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Akademik yazımda intihal tespitine yönelik teknolojik ve yöntemsel gelişmeler, bu alandaki önemli bir başka temayı oluşturmaktadır. Fukaya ve çalışma arkadaşları (2003), belge benzerliğini ölçmek için kullanılan *metin madenciliği* tekniklerini ele alırken, Hashimoto (2012), intihal tespiti için *CrossCheck* yazılımının etkinliğini incelemiştir. Ayrıca, Kurasawa'nın (2016) çalışması, *WCopyfind* yazılımının Japonca metinlerde intihal tespiti için uygulanabilirliğini değerlendirerek, dilin yapısal özelliklerinin algoritmalara adaptasyon gerektirdiğini vurgulamıştır. Ohno ve çalışma arkadaşları (2020) ise yazarların bireysel yazım tarzlarına dayalı benzerlik ölçüm yöntemlerinin, intihalin daha hassas bir şekilde tespit edilmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Bu teknolojik yaklaşımlar, Japon akademik yazımda etik standartların artırılmasına yönelik potansiyel çözümler sunmaktadır.

Kültürel bağlamın akademik dürüstlük üzerindeki etkisi, literatürde geniş bir yer tutmaktadır. Bu noktada, García ve Dominguez (1997), kültürel normların öğrenme ve akademik performansı şekillendirdiğini; Kutieleh ve Adiningrum (2011), Doğu ve Batı'daki intihal algısındaki farklılıkları ele almıştır. Bu bağlamda, Rinnert ve Kobayashi (2005), Japon öğrencilerin akademik yazımda alıntılama anlayışının Batı normlarına kıyasla daha esnek olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Wheeler'ın (2009; 2014; 2016) çalışmaları, Japonya'daki akademik dürüstlük anlayışının kültürel, eğitimsel ve toplumsal bağlamlardaki farklılıklardan etkilendiğini ortaya koymuştur. Shih-Chieh (2014) ve Sowden (2005) ise çok dilli öğrenciler ve kültürel farklılıkların intihal algısı üzerindeki etkilerini tartışmıştır.

Japonca akademik yazım süreci, yalnızca dilbilgisel kuralların öğrenilmesiyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda akademik etik, alıntılama yöntemleri ve yazım sürecinin teorik temellerini de içermektedir. Japonya'daki akademik yazım sürecinde alıntılama becerileri ve

etik eğitimin önemi, diğer bir önemli araştırma alanıdır. Yamamoto (2016), öğrencilerin alıntı yaparken kaynakları doğru şekilde yorumlamamalarından kaynaklanan, dolayısıyla istenmeden yapılan, etik ihlalleri ele almış, Yamamoto ve Nitsū (2015) ile Yamamoto ve çalışma arkadaşları (2014), alıntılama ve yorumlama yapısının geliştirilmesine yönelik öneriler sunmuştur. Yoshimura (2015) ise Japon öğrencilerin alıntılama süreçlerindeki zorluklarına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, Yuasa ve çalışma arkadaşları (2019), intihal tespit yazılımlarının öğrencilere rehberlik sağlamadaki rolünü incelemiştir. Japonca akademik yazım kurallarının ve etik ilkelerinin öğrencilere sistematik bir şekilde öğretilmesi gerektiği vurgulanmasına karşın, mevcut literatüre bakıldığında bu konulara ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunduğu görülmüştür. Bu durum, hem Japonca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler hem de bu alanda eğitim veren öğretmenler açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir. Japon akademik yazımının gereklilikleri, Japonca yazı sisteminin kendine özgü yapısı ve terminolojik farklılıkları nedeniyle diğer dillerden ayrılmaktadır. Dolayısıyla, Japonca akademik yazım becerileri sadece dilbilgisel doğruluk açısından değil, aynı zamanda yazının amacı, süreci, teknikleri ve akademik normlarla olan ilişkisi bağlamında da ele alınmalıdır.

Son olarak, akademik etik eğitiminin geliştirilmesi ve farkındalık oluşturulması, birçok çalışmanın ortak noktasıdır. Kanoh ve çalışma arkadaşları (2010), intihalin farkındalık eksikliği ve dijital kaynaklara kolay erişimden kaynaklandığını vurgulamış, Yamane ve çalışma arkadaşları (2020) ise araştırma etiği eğitiminin gerekliliğini belirtmiştir. Ueno ve çalışma arkadaşları (2006) ile Ueta ve Tominaga (2010), çevrimiçi raporlarda intihal tespiti için teknolojik sistemlerin geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu çalışmalar, etik eğitimin güçlendirilmesinin akademik dürüstlük kültürüne katkı sağlayacağını göstermektedir. Özetle, Japon dili öğretimi bağlamında yapılan bu çalışmalar, Japon dilinde akademik yazım ve dürüstlük konularını kültürel, teknolojik ve eğitsel perspektiflerden ele alarak, bu alandaki farkındalık ve standartların geliştirilmesine yönelik önemli bir kaynak sunmaktadır. Çalışma bulguları, Japoncayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik yazı, bilgi ve deneyim eksiklikleri üzerinde durmuştur. Söz konusu eksikliklerin giderilmesi noktasında yalnızca dilbilgisel yönlere odaklanılmaması gerektiğinin altı çizilerek ek olarak Japonca akademik yazım teorik temellerinin (yazma amacı, yazım süreci ve teknikleri vb.), etkili pratikler ve uygun eğitim yöntemleriyle desteklenerek öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Buna karşın literatürde, Japonca akademik yazım öğretimine yönelik

yeterli çalışmanın bulunmaması öğretmenler açısından sorun olabilmektedir. Japonoloji literatüründeki bu eksikliklerin giderilmesinin, öğrencilerin akademik etik farkındalığını artırmak ve akademik yazım becerilerini geliştirmek adına önemli bir adım olacağına inanılmaktadır.

Öğrencilerin akademik dürüstlük kavramına ilişkin yetersiz bilgi düzeyleri veya bu kavramı tanımıyor olmalarının, gelecekte Japonoloji alanında potansiyel akademik dürüstlük ihlalleri yaratabileceği düşünülmektedir. Akademik dürüstlük kavramını tanımıyor olmak ve buna ilişkin bilgi yetersizliği sebebi ile doğal olarak intihale yönelik bir sıradanlık algısı söz konusudur. Öyle ki, buradaki husus ön alıcı yaklaşım zemininde incelendiğinde, öğrencilerin akademik ihlalden nasıl kaçınacağını bilmemeleri bu kavrama ilişkin yetersiz bilgi düzeylerinden veya bu kavramı tanımıyor olmalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim ve öğretim temelli ön alıcı yaklaşıma sahip bir çözüm yöntemi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, Japonoloji öğrencilerinin akademik dürüstlük farkındalıklarını geliştirmek amacıyla, kapsamlı bir eğitim programının geliştirilmesi ve müfredatın bu doğrultuda yapılandırılması, hem öğrencilerin akademik etik anlayışını güçlendirmek hem de akademik ihlal davranışlarını önlemek açısından kritik bir ihtiyaçtır.

2.3.2. Türkiye Özelinde Japon Dili Öğretiminde Akademik Yazım ve Akademik Dürüstlük

Japoncayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Japonca akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinin, dil eğitiminin önemli bir parçası olduğu düşünülmektedir. Ancak, Türkiye'deki Japon dili programları özelinde değerlendirildiğinde mevcut öğretim programlarının bu alanda yeterli olmadığı ve öğrencilerin daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu literatürde belirtilmektedir. Öyle ki, ÇOMÜ Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı Japonca Öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, Japonca yazma becerilerine yönelik derslerin bulunduğu görülmektedir (ÇOMÜ, 2024). Örneğin, "Yazma Becerileri I" ve "Yazma Becerileri II" dersleri kapsamında, öğrencilerin dilbilgisi kalıplarını kullanarak kısa metinler yazmaları hedeflenmektedir. Ancak, bu derslerin içeriğinde Japonca akademik yazma becerilerine ilişkin özel bir vurgu yapılmadığı görülmektedir. Bir diğer örnek olarak Erciyes Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün eğitim programı ele alındığında, Japon kültürü ve edebiyatına, Japon şiirinin incelenmesine, Japon yazı sistemi bağlamında etkili

yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanıldığı görülmektedir (Erciyes Üniversitesi, 2024). Ancak, burada da Japonca akademik yazma becerilerine yönelik spesifik bir dersin bulunmadığı açıkça belirtilmektedir.

Diğer Japonca lisans programları incelendiğinde, Japonca akademik yazım becerilerine yönelik derslerin sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin, Ankara Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün ders programında, genel dil becerilerine odaklanan dersler bulunmakla birlikte, Japonca akademik yazım becerilerine yönelik bir dersin yer almadığı anlaşılmıştır (Ankara Üniversitesi, 2024). Benzer şekilde, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün program çıktıları arasında Japonca yazma becerisi kazanımı belirtilse de akademik yazma becerilerine yönelik spesifik derslerin bulunmadığı görülmüştür (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2011). Bu durum, Japoncayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Japonca akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde mevcut öğretim yöntemlerinin yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, Japonca öğretim programlarında akademik yazma becerilerine daha fazla önem verilmesi ve öğrencilerin bu alanda desteklenmesi önerilmektedir.

Bu bağlamda Çente Akkan (2022), akademik ihlallerin kapsamını belirlemeden önce, yükseköğretim öğrencilerinin akademik dürüstlük ihlali kavramını duyup duymadıklarının incelenmesi gerektiğini belirterek buradan hareketle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çente Akkan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Japonoloji alanında lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin Japonca yazma becerilerine ilişkin hangi açılardan kaygı duydukları incelenmiş ve sonuçlar, öğrencilerin yazma konusunda yeterli deneyime sahip olmamalarının kaygıya neden olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin intihal kavramını yeterince bilmedikleri ve yalnızca metin kopyalamanın akademik dürüstlük ihlalini oluşturduğu yönünde bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Buradan hareketle, akademik dürüstlük kavramının uluslararası alanda ele alınmasına karşın çalışmada katılımcıların yarısından fazlasının (%52,9) akademik dürüstlüğe ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak Çente Akkan (2022) çalışmasında, Japon dili öğrencilerinin intihal kavramına ilişkin yetersiz bilgi düzeylerinden dolayı akademik dürüstlük ihlallerinde önemli bir yere sahip intihal davranışının katılımcılar arasında normal ve sıradan olarak algılandığını belirtmiştir. Bu bağlamda Saka (2023) yaptığı çalışmada, 12 ülke ile 9 Japonoloji lisans programlarından 138 katılımcının veri analizi ışığında,

katılımcıların çoğunun (%67.4) akademik dürüstlük kavramını duymadığını ancak genel olarak bu olguyu olumlu algıladıklarını tespit etmiştir. Buna karşın, öğrencilerin akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır (Saka, 2023). Ek olarak araştırmacı, Japonoloji öğrencilerinin çoğunluğunun Japonca akademik yazım konusunda yeterli deneyime sahip olmadığını belirterek deneyimi olanların ise bu alanda sınırlı türlerle çalıştıklarını ve özgüven eksikliği yaşadıklarını ifade etmiştir. Japonca kaynaklı dil zorlukları, Japonca akademik yazım teknik bilgi eksikliği, kaynak bulma, az sayıda Japonca kaynak, yetersiz yönlendirme ve zaman kısıtlamaları gibi faktörler öğrencilerin karşılaştıkları temel sorunlar arasında yer almakta ve bu sorunlar öğrencilerde endişe yaratmaktadır (Saka, 2023). Çoğu öğrencinin, akademik dürüstlük kavramını duymamış olmasına rağmen bu kavrama olumlu yaklaştığı, ancak ihlal durumlarını ayırt etme konusunda yetersiz olduğu görülmüştür (Saka, 2023). Bununla birlikte öğrenciler, üniversite öğretmenlerinden bu konuda yeterli dönüt almadıklarını ve bölümde konunun yeterince ele alınmadığını ifade etmişlerdir (Saka, 2023). Bu durum, Japonoloji müfredatında akademik yazım ve dürüstlük konularına yeterince yer verilmemesi ile ilişkilendirilmektedir.

Japonca bağlamında bakıldığında, Japon dili öğrenme sürecinde kültürel ve toplumsal öğelerin de en az dilsel öğeler kadar önem arz ettiği (Özşen, 2023); dolayısıyla, öğrencilerin Japon dilini ve kültürünü kavramak için yoğun zaman ve çaba harcadıklarını, buna bağlı olarak da akademik yazım ve dürüstlük konularına odaklanmaya yeterli zaman ayıramadıkları görülmektedir (Özşen, vd., 2022). Bunun sonucunda öğrenciler kasten veya istemeden akademik dürüstlük ihlalleri gerçekleştirebilmektedir. Japon dili dört farklı yazı sistemi (*Hiragana, Katakana, Kanji* ve *Romaji*) itibariyle kendine özgü bir yapıya sahip ideografik bir dildir. Yabancı dilde yazma becerisi geliştirmede ele alınan çeşitli zorluklar ile Japon dilinin kompleks yapısı değerlendirildiğinde ortaya karmaşık bir süreç çıkmaktadır. Söz konusu durum akademik dürüstlük bağlamında ele alındığında ise yabancı dil olarak Japoncaya odaklanan çalışmaların bu konuda yeterli olmadığı görülmüştür. Örneğin, Soeda (2020) ve Kouda (2015) Japonoloji kapsamındaki çalışmaların; Japon dili, kültürü, tarihi ve edebiyatı gibi alanlara odaklandığını belirtip buna karşın, akademik dürüstlüğe ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu ve bu çalışmaların da genellikle teknik kurallar üzerine yoğunlaştığını ifade etmiştir. Nishizuka (2022), Japonya'daki bir lisede yazma etkinlikleri

üzerinden, öğrencilerin kendi önceki performanslarına kıyasla değerlendirilmesini temel alan bireysel gelişim odaklı değerlendirme yönteminin önemini ve zorluklarını incelemiştir.

Özşen ve çalışma arkadaşları (2022), Japonca akademik metin yazımında yalnızca dilbilgisi (dil yapıları, okuma becerisi ve kelime bilgisi) değil, aynı zamanda yazım kuralları, noktalama işaretleri ve numaralandırma gibi Japoncanın özgün özelliklerine de hâkim olunması gerektiğini belirtmiştir. Öyle ki, yabancı dil olarak Japoncaya odaklanan çalışmalar, Japonca akademik yazım bağlamında incelendiğinde Yayoi ve çalışma arkadaşları (2016) çalışmasında, mezuniyet tezleri yoluyla Japonca akademik yazım öğretiminin önemine, karşılaşılan zorluklara ve akademik dürüstlükle ilgili sorunlara odaklanıyor. Chinami ve çalışma arkadaşlarının (2008) yaptığı çalışma, Japonca akademik yazma becerilerini ve akademik dürüstlük bilincini geliştirmeye yönelik metin analizine dayalı öğretim görevlerini içermektedir. Son olarak, Yamamoto ve Nitsu (2015) çalışmalarında, Japonca akademik yazımda alıntılamanın farklı tür ve işlevlerini tanımlayarak bu yapıların etkili şekilde öğretilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerileri Odaklı Ders Tasarımı

Yabancı dil öğretiminde yazma becerileri, öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmede kritik bir rol oynadığı ilgili literatür ışığında anlaşılmaktadır. Yazma, dilin tüm yönlerinin bir arada kullanıldığı karmaşık bir beceri olup, yabancı dil öğrencilerinin düşünme, ifade etme ve kültürel bağlamda anlam kurma yetilerini geliştirmektedir. Bu noktada, etkili yabancı dilde yazma öğretimi bağlamında ders tasarımı, yabancı dilde yazmada ifade yetkinliğini güçlendirmek adına önemli bir role sahiptir. Literatür ışığında yabancı dilde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı öğretim yöntemlerinin ve ders tasarımlarının etkinliği üzerine yapılan çalışmalara ele alınmıştır. Özellikle, yabancı dilde yazma becerilerine odaklanan ders tasarımı ve öğretim planlarının öğrencilerin yazma başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Seçer ve Yücel-Toy (2020) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce yazma dersindeki başarı düzeyini artırmak amacıyla geliştirdikleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan ve beş aşamadan oluşan 5E (*engage*, *explore*, *explain*, *elaborate*, *evaluate*) Öğrenme Modeli'ne dayalı bir yazma dersi tasarımının etkisini incelemektedir. Bu

model doğrultusunda, araştırmacılar İngilizce kompozisyon yazma dersini yeniden yapılandırmış ve uygulamışlardır. Sonuçlar, 5E Öğrenme Modeli'ne dayalı yazma dersi tasarımının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Byrnes ve çalışma arkadaşları (2010) çalışmasında, üniversite düzeyinde ileri seviye yabancı dil yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik müfredat tasarımı, pedagojik uygulamalar ve değerlendirme yöntemlerini kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Öyle ki araştırmacılar, yabancı dil eğitiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi bağlamında bütüncül bir yaklaşım benimseyerek, müfredatın yapılandırılmasından öğretim yöntemlerine ve değerlendirme süreçlerine kadar uzanan geniş bir çerçeve sunmuştur. Öğrencilerin yazma becerilerini ileri seviyeye taşımak amacıyla tasarlanan öğretim planının içeriği dilbilgisel yeterliliklerin yanı sıra, metin üretme, ifade yetkinliği ve kültürel bağlamlar gibi unsurları kapsamaktadır. Allen (2018) ise yaptığı çalışmada, yabancı dil müfredatında yazmanın rolünü yeniden tanımlamayı ve yazma öğretimine yönelik bir tasarım yaklaşımı geliştirmeyi amaçlamıştır. Söz konusu öğretim planı, öğrenci merkezli etkinlikler, işbirlikçi yazma görevleri ve çok modlu (*multimodal*) metinlerin oluşturulmasını içeren uygulamaları içermektedir. Bir diğer çalışmada Teng ve Zhang (2020), yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretim yönteminin etkinliğini incelemiştir. Tasarlanan öğretim planı, öğrencilere yabancı dilde yazma sürecinde kendi öğrenmelerini yönetme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin metin oluşturma, düzenleme ve değerlendirme aşamalarında aktif bir rol alarak, yazma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Araştırma bulguları, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin yazma performansını artırmada ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmede önemli bir rol oynadığı sonucunu ortaya koymuştur. Son olarak Romova ve Andrew (2011), yabancı dilde portfolyo aracılığıyla akademik yazım öğretimine ve değerlendirilmesine odaklanan çalışmasında, çoklu taslak (*multi-drafting*) yaklaşımının, öğrencilerin yazma sürecini anlamalarına ve yazılı metinlerini yeniden düzenlemelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı dilde yazım konusu akademik dürüstlük öğretimi bağlamında ele alındığında ise Çelik ve Razı (2023), akademik dürüstlük odaklı bir eğitim yaklaşımıyla İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, akademik dürüstlük eğitiminin öğrencilerin etik yazma becerilerini artırarak onları bilgiye saygılı yazarlar haline getirdiğini ve yazılı üretim süreçlerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Yeh (2021), yabancı dilde akademik yazımda kasten intihali

önlemeye yönelik öğretim stratejilerini incelemiştir. Çalışmada, yabancı dil öğretimi aracılığıyla öğrencilerin akademik dürüstlüğe ilişkin farkındalıklarını artırma noktasında etkin öğretim yöntemleri ile stratejiler sunulmuştur. Önerilen stratejiler arasında; i) yama-yazı (*patchwriting*) ve yeniden yazma (*paraphrasing*) gibi akademik ihlallerin önlenmesi için öğrencilerin yabancı dilde ifade yetkinliğinin kazandırılması ve geliştirilmesi, ii) bilişsel bağlamda metni sentezleme, özetleme gibi üstbilişsel becerilerin kazandırılması, iii) ders tasarımı bağlamında ise yeniden yazma ve eleştirel düşünme becerileri öğretimi yer almaktadır (Yeh, 2021).

Yabancı dilde yazma becerileri öğretimi, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin önemli bir parçasıdır ve doğru ders tasarımıyla bu becerilerin gelişmesi desteklenebilir. Çalışmalar, yabancı dilde yazma öğretiminde kullanılan farklı stratejilerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çeşitli öğretim yöntemlerinin, yabancı dilde yazma becerilerini geliştiren ve öğrencilerin metin üretme süreçlerini daha verimli hale getiren önemli araçlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dilde yazma becerilerini güçlendirmeye yönelik öğretim tasarımlarının etkili kullanımı, yabancı dil öğretiminin kalitesini artıran bir unsurdur. Benzer şekilde, Japon dili öğretiminde de yazma becerilerine odaklanan ders tasarımlarının benimsenmesi, öğrencilerin dilsel yetkinliklerini geliştirmede kritik bir rol oynamakta olup, bu tür öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin yazılı ifade becerilerini ve kültürel anlayışlarını derinleştirme açısından önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

2.4.1. Japon Dili Öğretiminde Yazma Becerileri Odaklı Ders Tasarımı

Yazma becerileri odaklı ders tasarımı yabancı dil olarak Japonca öğretimi bağlamında ele alındığında; Japonca yazma dersinin, öğrencilerin dilin yapısal özelliklerini, kelime bilgisini ve kültürel bağlamda dil kullanımını doğru şekilde ifade etmelerini sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, Japonca öğretiminde yazma derslerine yönelik ders tasarımı, öğrencilerin yazılı ifade yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlayacak biçimde yapılandırılmalıdır. Öyle ki Kobayashi ve Rinnert (2008) çalışmalarında, Japonca yazma dersi tasarımı bağlamında Japoncanın kendine özgü dilbilgisel ve kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulmasını gerekliliğinin altını çizmiştir. Bununla birlikte, Japonca yazma dersinin öğrenci merkezli bir yaklaşımla

tasarlanması ile öğrencilerin yazma sürecine daha etkin katılım göstereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilere çeşitli yazma türlerine yönelik etkinlikler sunulması önerilmektedir. Bu tür etkinliklerin, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirirken, aynı zamanda dilin kültürel bağlamlarını anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Örneğin Maruki (2022), Japonca'da *Keigo* gibi kültürel alt kodlar içeren dilbilgisel yapıların yazma derslerinde yer alması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu durumun, öğrencilerin kültürel bağlama uygun yazılı ifadeler kullanmalarını teşvik edeceği düşünülmektedir. Diğer bir örnek olarak Ligabue ve çalışma arkadaşları (2022), Japonca öğrenen öğrencilerin yazılı metinler üzerinden dil becerilerini geliştirmeleri ve motivasyonlarını artırmaları üzerine odaklanarak, ders tasarımında yazılı ifade pratiğinin nasıl entegre edilebileceğine yönelik öneride bulunmuştur.



Şekil 2 Ders tasarımında dil becerileri öğretim ilkeleri

Japonca yazma becerileri ders tasarımı bağlamında Hao (2022) çalışmasında, "Öğretimin İlk Prensibi" (FPI) teorisi ile öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla bir dersin tasarımında dikkate alınması gereken temel unsurları belirtmiştir (bkz. Şekil 2).

Söz konusu teori, öğrenen odaklı bir yaklaşım benimseyerek öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarını, etkin bir şekilde uygulamalarını ve öğrenme süreçlerinde kalıcı sonuçlar elde etmelerini sağlamaya yönelik kanıta dayalı ve geniş kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla, literatürde diğer tasarım yaklaşımlarına kıyasla daha etkili ve genel geçer bir model olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda, öğrenme performansını artırmaya yönelik ders tasarımında gerekli görülen dil becerilerinin öğretimiyle ilişkili ilkelerin açıklamaları yer almaktadır:

1. *Mevcut Bilgiyi Kullanma:* Öğretim tasarımı, öğrencilerin daha önceki bilgilerini kullanmalarını teşvik etmelidir. Dolayısıyla, yeni bilgiler mevcut bilgiler üzerinden inşa edilir. Japonca yazma dersinde, önceki yazma becerileriyle bağlantı kurmak önemlidir.
2. *Açık Hedefler:* Öğretim hedefleri net ve anlaşılır olmalıdır. Yazma becerilerine ilişkin kazanımların açıkça tanımlanması gereklidir.
3. *Günlük Hayat Bağlantısı*: Öğrenciler, öğrendikleri bilgileri günlük hayat bağlamında nasıl kullanacaklarını görmelidir. Yazma kuralları ve dil yapıları, günlük yaşam, akademik yaşantı ve kariyer bağlamında uygulanabilir olmalıdır.
4. *Rehberlik:* Öğrencilere yazma becerilerini geliştirebilmeleri için adım adım rehberlik ve örnekler gibi yapılandırılmış öğretmen desteği sunulmalıdır.
5. *Dönüt ve Değerlendirme:* Öğrencilere yazılı çalışmaları hakkında sürekli ve yapıcı dönüt verilmelidir. Yazma performansını değerlendiren açık kriterler ve puanlama anahtarı gereklidir.
6. *Pekiştirme ve Pratik:* Öğrencilere öğrendikleri Japonca yazma becerilerini pekiştirme fırsatları verilmelidir, böylece yazma becerileri kalıcı hale gelir. Düzenli yazma görevleri ve alıştırmalar yapılmalıdır.

Bu ilkeler, Japonca yazma becerilerinin öğretiminde, öğrencilerin hem yazılı dil becerilerini geliştirmelerini hem de öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde pekiştirmelerini sağlamak için kullanılmaktadır (Hao, 2022). Japonca yazma becerileri dersinin bu ilkelerin dikkate alınarak tasarlanması dolayısıyla öğrencilerde yazma becerilerinin gerçekçi ve anlamlı bir şekilde gelişmesine destek olacağı düşünülmektedir. *Pekiştirme ve Pratik* ilkesine yönelik orijinal bir örnek olarak Sugimoto'nun (2006), üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Japonca öğrenirken, diğer ülkelerdeki öğrencilerle e-posta yoluyla

gerçekleştirdikleri yazışmaların dil öğrenme süreçlerine etkisini incelediği çalışması gösterilebilir. Çalışmada, öğrencilerin metinlerinde dilbilgisi hatalarını azalttıkları sonucuna gözlemlenmiştir. Sugimoto (2006), öğrencilerin dilbilgisi hatalarını azaltmaya yönelik eğilimleri gerekçesiyle bu tür yazışmaların Japonca yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğrenme aracı olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu çalışma, günümüz teknolojilerinin yabancı dilde yazma dersine entegrasyonu bağlamında değerlendirilebilecek orijinal bir örnek niteliğindedir. Buna karşın Allen (2018), yabancı dil programlarında yazma becerilerine yeterince önem verilmediğini belirterek, yazmanın 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılmasını önermektedir. Bu doğrultuda, günümüz teknolojilerinin eğitimdeki potansiyeline yönelik saha araştırması niteliğinde Punar Özçelik ve Yangın Ekşi (2024), yapay zekâ destekli sohbet robotu olan ChatGPT'nin, öğrencilerin yazılı ifadelerini geliştirmedeki rolünü incelemiştir. Buradan hareketle, yapay zekâ teknolojilerinin yabancı dilde yazma eğitimi bağlamında sunduğu fırsatlar, geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında öğrencilerin yazılı ifadelerini geliştirmede önemli bir potansiyel taşımaktadır. Söz konusu fırsatlar ve literatür ışığında ele alınan ders tasarımına ilişkin yaklaşımlar Japonca yazma becerilerinin gelişiminde yeni öğrenme stratejilerinin uygulanması açısından değerli birer örnek oluşturmaktadır.

Buraya kadar incelenen tüm çalışmalar ışığında, yabancı dil öğretiminde Japonca akademik yazım dersi tasarımına ilişkin çalışmaların sınırlı bir kapsamda yer aldığı sonucuna varılmıştır. Tam da bu noktada Mckinley (2019), ikinci yabancı dilde yazma öğretiminde İngilizce üzerine yapılan çok sayıda araştırmanın yanında Japonca yazma öğretimi üzerine yapılan araştırmaların ihmal edildiğini belirterek alanda Japonca yazı öğretimine ilişkin önemli bir boşluk bulunduğunu vurgulamıştır. Japonca öğretiminde akademik dürüstlük anlayışının yapılandırılmasının, akademik ihlallerin önlenmesi açısından önemli olduğu ve bunun, etkili bir şekilde tasarlanmış Japonca yazım dersi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Son olarak, Japonca yazım dersi içeriğinde yer alan Japonca akademik yazım öğretim ögelerinin akademik dürüstlük farkındalığının gelişimi üzerindeki etkisinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, yeri ve zamanı, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, süreci ve verilerin analizi, kapsamı ve sınırlılıkları açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Japonca yazma becerileri dersine entegre edilen JAY etkinlikleri çerçevesinde rapor yazma odaklı tasarlanan ders uygulamalarının, Japonca lisans öğrencilerinde akademik dürüstlük farkındalığı oluşturma süreciyle ilişkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, ön test ve son test deneme modeline dayalı nitel yarı deneysel bir desene sahiptir. Ayrıca, ön test ve son test sonrasında bir ardıl çalışma olarak nitel araştırma yöntemi kapsamında görüşme verileri de toplanmıştır.

3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan deney dersleri ÇOMÜ Anafartalar Yerleşkesi Eğitim Fakültesi Japonca Öğretmenliği bölümüne ait Japon Kültür Odası'nda gerçekleşmiştir. Ortalama 20 dakika süren toplamda dört uygulama Mayıs 2024 (7, 8, 14, 15) tarihinde gerçekleştirilmiştir. Sırasıyla; ön test, deney dersleri, son test süreci sonrasında katılımcı görüşmeleri Zoom uygulaması üzerinden 24.06.2024 – 11.07.2024 tarihleri arasında çevrimiçi gerçekleştirilmiştir.

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evren grubunu, Japon dili eğitimi alanında lisans seviyesinde öğrenim gören ÇOMÜ Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Türkiye'deki Japonca öğrenen lisans düzeyindeki öğrenciler göz önüne alındığında, Ankara Üniversitesi, Kayseri Erciyes Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde bulunan Japon Dili ve Edebiyatı Bölümleri ile Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Japonca Mütercim Tercümanlık Bölümü öğrencileri incelendiğinde, müfredatlarının ortalama ders saatlerine dayalı olarak, öğrencilerin genellikle 3. ve 4. sınıflarda Japon dili yeterliliği bağlamında orta-

başlangıç ve orta seviyelere ulaşabildikleri görülmektedir. ÇOMÜ Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine bakıldığında, bir yıllık hazırlık programının ardından, 1. ve 2. sınıflarda orta-başlangıç ve orta seviyesine ulaşıldığı görülmektedir. Türkiye özelinde ele alındığında; yukarıda açıklanan diğer Japonoloji bölümlerinin, evren grubu kapsamı ile müfredat ve Japonca dil yeterlilik seviyesi bağlamında ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Türkiye'deki diğer Japonoloji bölümleri ile araştırmanın evren grubunun temsil kabiliyeti noktasında benzer olduğu düşünülmektedir. Ancak araştırmanın evren grubu, Çanakkale ili özelinde ve ÇOMÜ Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Örneklem grubu, temsil kabiliyeti olan öğrenciler arasından tabakalı rastgele örneklem tekniği ile seçilmiştir. Çalışmada ele alınan Japon dili yeterlilik seviyesine uygun şekilde, yine çalışmada ele alınan örneklem grubunda 1.ve 2. sınıf öğrencileri olmak üzere iki tabaka mevcuttur. Dolayısıyla örneklem grubu, Japon dili yeterlilik seviyeleri ile 1. ve 2. Sınıf öğrencileri eşleşecek şekilde tabakalı rastgele örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Örneklem grubunun temsil kabiliyeti bağlamında, ÇOMÜ Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 2. sınıf müfredatı incelendiğinde Japon dili yeterlilik seviyesinin N3 ve üzeri seviyeyi kapsadığı görülmektedir.

Avrupa Konseyi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) (2020), ikinci yabancı dilde yeterlilik düzeylerini A1'den C2'ye kadar altı seviyeye ayırmaktadır. Bu seviyeler, dil becerilerinin belirli bir iletişim düzeyine ulaşabilmesi için gereken bilgi ve yeteneklerin tanımlanmasında yardımcı olmaktadır (CEFR, 2020). Araştırmanın örneklem grubunda yer alan B1 seviyesindeki bir öğrenci, günlük yaşamda karşılaştığı durumların ana fikrini anlayabilmekte ve hedef dilin konuşulduğu bir ortamda çoğu durumla etkili bir şekilde başa çıkabilmektedir. Ayrıca, bireysel ilgi alanlarına dair basit ve birbirine bağlı cümlelerle metinler oluşturabilir ve fikirlerini açık bir şekilde betimleyebilir (CEFR, 2020).

Öte yandan, B2 seviyesindeki bir öğrenci, karmaşık metinlerin ana fikirlerini rahatça kavrayabilir, hedef dil konuşurları ile akıcı ve doğal bir biçimde iletişim kurabilir. Ek olarak, farklı konularda açık, anlaşılır ve detaylı metinler üretebilir ve güncel meselelerle ilgili fikirlerini net bir şekilde ifade edebilir (CEFR, 2020). Buna göre, dil seviyelerinin "merdiven" gibi işlediği betimlenebilir. B1, öğrencinin temel iletişim becerilerini geliştirdiği

bir ilk aşama iken, B2 seviyesi öğrencinin daha derinlemesine düşünme, tartışma ve yazma yeteneklerini geliştirdiği bir sonraki aşamadır.

Japonca özelinde, Japon Vakfı (2012), Japonca Dil Yeterlilik Testine (JLPT) dayalı olarak dil yeterlilik seviyelerini N5'ten N1'e kadar beş düzeye ayırmaktadır: N5, N4, N3, N2 ve N1. N5 ve N4 seviyeleri, Japoncanın temel seviyede öğrenildiği başlangıç düzeyini ifade ederken, N2 ve N1 seviyeleri, günlük yaşamda yaygın olarak kullanılan Japoncayı gösterir. N3 ise bu iki grup arasında yer alan bir geçiş aşamasını temsil eder (The Japan Foundation, 2012). Japonca dil seviyelerinin yapısal bir hiyerarşi içinde sıralandığı ve her seviyenin hangi dil becerilerini kapsadığı bu şekilde ortaya konulmuştur.

Bu bağlamda, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan orta-başlangıç seviyesindeki N3 düzeyindeki bir öğrenci, günlük yaşamla ilgili yazılı materyalleri ve doğal hızda konuşulan diyalogları anlayabilir. Ayrıca, anlamaya yardımcı olacak alternatif ifadelerin bulunduğu durumlarda daha karmaşık metinleri de kavrayabilir (The Japan Foundation, 2012). Bu değerlendirmeye göre, araştırmanın örneklem grubunun dil seviyesi, CEFR düzeyinde B1 ve Japonca dil yeterlilik düzeyi açısından N3 seviyesinde yer almaktadır.

Araştırmanın evrenini, orta seviyede Japonca öğrenen Türkçe konuşan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise ÇOMÜ Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Hem CEFR hem de Japon Vakfı tarafından belirlenen dil yeterlilik seviyeleri bağlamında, evren grubunu temsil eden örneklem grubu, ÇOMÜ Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencileridir. Ön test, deney dersleri ve son test sürecine toplam 9 katılımcı dahil olmuştur. Çevrimiçi görüşmeler ise 8 katılımcı ile gerçekleştirilmiş, süreç belirlenen grup içinde büyük oranda tamamlanmıştır.

3.4. Araştırmanın Veri Toplama Süreci

Öncelikle, çalışmada katılımcıların iletişim bilgilerine Eğitim Fakültesi Japonca Öğretmenliği bölümü dersliklerinde araştırma katılımcı formu (Ek-6) kullanılarak ulaşılmıştır. Katılımcıların iletişim numaraları ile WhatsApp grubu oluşturulmuş ve katılımcılar ile WhatsApp kanalı aracılığıyla iletişime geçilmiştir. İlk olarak, katılımcılardan ön test bağlamında Japonca rapor yazmaları istenmiştir. Raporların yükleneceği Google

Drive klasör linki katılımcılar ile paylaşılmıştır. Klasörün içinde rapor yazımına yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan yönerge yer almaktadır (Ek-7). Bu yönerge daha sonra içinde yer alan son teslim tarihi değiştirilerek son test yönergesi olarak da kullanılmıştır. Ön test raporları Microsoft Word belgesi formatında Google Drive uygulaması üzerindeki klasöre katılımcılar tarafından yüklenmiştir. Sonrasında deney dersleri uygulanmıştır. Son olarak, son test bağlamında Japonca raporlar ön test süreci ile aynı şekilde elde edilmiştir.

Ön test, deney dersleri ve son test süreci tamamlandıktan sonra katılımcılar ile Zoom uygulaması üzerinden ortalama on beş dakikalık çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacının önceden belirlediği yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-8) üzerinden ilerlemiştir.

3.4.1. Veri Toplama Teknik ve Deseni

Bu bölümde, çalışmanın veri toplama tekniği kapsamında yer alan ön test ve son test olarak yazmaları istenilen Japonca metinler ile katılımcı görüşmelerinin içeriği açıklanmıştır.

Yarı Deneysel Teknik Uygulaması

Araştırmada ön test ve son test kapsamında katılımcılardan Japonca rapor yazmaları istenmiştir. Raporda katılımcılardan, "Japonca öğrenirken kültürün mü yoksa dilbilgisinin mi daha önemli" olduğunu akademik açıdan ele alarak tartışmaları beklenmiştir. Ön testin ve son testin rapor içeriği aynıdır. Ön ve son test şablonu eklerde yer almaktadır (Ek-3).

ÇOMÜ Japonca Öğretmenliği bir yıl hazırlık programı ile toplam beş yıllık bir lisans bölümüdür. Bölümün hazırlık, 1. ve 2. sınıf müfredatında çoğunlukla Japon dili öğretimi üzerine dersler yer almaktadır. 3. ve 4. sınıf derslerinde Japon dili öğretimine yönelik derslerin ağırlığı azalmakta ve eğitim bilimi bağlamında pedagojik formasyon dersleri artmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, ilk üç yıl Japoncayı öğrenip son iki yılda ise "Japoncayı nasıl öğretiriz?" eğitimi almaktadır. Buna göre, müfredatta yer alan derslerin içeriği sebebiyle araştırmanın ön ve son testi bağlamında rapor konusu Japonca öğrenimi temelinde şekillendirilmiştir.

Uygulanan deney derslerinde kullanılan öğretim materyali araştırmacı tarafından hazırlanan Microsoft PowerPoint sunularıdır (Ek-4). Derslerde kullanılan öğretim yöntemi düz anlatım, tartışma ve soru-cevap yöntemleridir. Akademik dürüstlük farkındalığı, bu konunun salt düz anlatım yöntemi ile değil sunulan öğretim materyali aracılığıyla da desteklenerek örnek teşkil edilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Nitsu (2006), yabancı dilde yazma becerisinin gelişimi için öğrencilerin örnek metinleri inceleyerek metin yapısını ve argümanların ilerleyişini anlamalarının faydalı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğretim materyalinde yer alan örnek cümleler gerçek akademik kaynaklardan alınmıştır. Ek olarak, örnek cümlelerde metin içi alıntılara ve son slaytta kaynakça listesine yer verilmiştir. Hazırlanan öğretim materyallerinde Japonca akademik yazım kurallarının gözetilmesinin farkındalık geliştireceğine inanılmaktadır. Deney dersleri süresince 9 katılımcıdan 5'ine dönüt mekanizması uygulanmıştır. 5 katılımcıya her dersin sonunda o dersin içeriğine yönelik (bir sonraki derse kadar teslim etmek üzere) dönüt alıştırma kağıtları verilmiştir (Ek-5). Araştırmacı dönüt alıştırma kağıtlarını kontrol edip gerekli yerde kâğıt üzerinde yazılı dönüt vererek katılımcıya teslim etmiştir. Aşağıda toplamda dört defa uygulanan deneyde kullanılan öğretim materyalleri ile her bir deneyin ders içeriği detaylı olarak açıklanmıştır.

Öncelikle, ilk dersin içeriği Japonca metin yazımında *-de aru tai* (resmi dil) formu üzerinedir (Ek-4.1). Materyalde yer alan örnek cümleler üzerinden konu anlatımı gerçekleştirilmiştir. Örnek cümleler *-de aru tai* kalıbı ile yazılmış olup metin içi alıntıya sahiptir. Ayrıca cümlelerde yine Japonca yazı dilinde kullanılan çeşitli dilbilgisi kalıpları da mevcuttur. Dersin kazanımları arasında, öğrenci üzerinde Japonca yazma becerileri konusu üzerinden yine Japonca metin içi alıntı kuralları farkındalığı geliştirme yer almaktadır. Metin içi alıntı kurallarına ilişkin doğrudan ve dolaylı alıntı konuları işlenmiştir. Konuya paralel olarak yabancı dilde yazma becerisi bağlamında Kouda (2015) öğretmenlerin, alıntıların nasıl doğru şekilde yapılacağına dair örnekler aracılığıyla öğrencilere alıntı yapma ve kaynaklardan yararlanma konusunda rehberlik sağlaması gerektiğine işaret etmiştir. Bu bağlamda, doğrudan alıntı türleri kısa ve uzun olmak üzere ikiye ayrılarak öğrenciye sunulmuştur. Kısa alıntılarda metin içine (Japonca özelinde) köşeli parantez ile entegre edilen örnek cümleler öğretilirken uzun alıntılarda bir satır atlanarak ve uygun satır girintisi bırakılarak alıntılama detayları vurgulanmıştır. Dersin ana konusu Japonca metin yazımında *-de aru tai* kalıbıdır ve örnek cümleler ilgili kalıba odaklanılarak incelenmiş ve öğretilmiştir.

Örneğin *-de aru tai* kalıbının hangi Japonca metinlerde kullanıldığı öğretilmiştir. *-de aru tai* kalıbının dilbilgisel isim, fiil, sıfat ve kip çekimleri açıklanmıştır. Ders sonunda dersin özeti yapılmıştır. Buradan hareketle, dersin herhangi bir Japonca yazma becerileri dersinden farklı olduğu düşünülemez. Ancak öğretim içeriğinin kendine has yanı materyallerde Japonca akademik yazım kurallarına ilişkin öğretim ögelerinin bulunmasıdır. Örneğin, kullanılan örnek cümlelerde metin içi alıntıların yer alması ve dersin ana konusunun dışına çıkılmadan alıntı türlerinin açıklanması örnek gösterilebilir. Bununla birlikte; materyalde kullanılan gerçek Japonca akademik kaynaklar ve bunların slayt sonunda kaynakça listesi halinde öğrenci ile paylaşılması, materyalde kullanılan tablo ve şekil kaynaklarının alıntı kurallarına uygun şekilde belirtilmesi gibi noktaların Japonca akademik yazım kuralları becerisi ve akademik dürüstlük farkındalığı geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir.

İkinci dersin içeriğine bakıldığında, Japonca metin yazımında *ukemikei* (edilgen çatı) görülmektedir (Ek-4.2). Yalnızca Japonca özelinde olmamakla birlikte, akademik metinlerde edilgen çatı kullanımına sıklıkla rastlanır. Örneğin, *düşünülmektedir, ifade edilmektedir, inanılmaktadır* gibi fikir belirtmede kullanılan edilgen çatılı yüklemler kullanılır. Edilgen çatı kullanılan cümlelerde destekleyici nitelikte *-e göre*, *tarafından* gibi edatlar bulunur. Japonca yazma becerileri bağlamında fiilde edilgen çatı konusu belirtilen edatların öğretimi aracılığıyla ele alınmıştır. Örneğin, örnek cümlelerde kullanılan ve Türkçe karşılığı *-e göre, tarafından* anlamlarına gelen edatlar öğretilirken metinde yer alan yazar soyadı ve kaynağın yayın yılı noktalarına değinilmiştir. İlk dersin ikincil konusu olan metin içi alıntı türlerinin devamı niteliğinde bu dersin kazanımları arasında, alıntının kaynağına (yazara) metin içinde nasıl atıf yapılacağı yer almaktadır. Fiilde edilgen çatı ve edat konusu öğretilirken yazar soyadı ile eser yayın yılına odaklanılmıştır. Ek olarak derste; atıfta *ve diğerleri* anlamına gelen Japonca ifadeler, metinde yer alan Japonca ve alfanümerik karakterlerin yazı fontu ile puntosu, metnin hizalaması, satır aralığı, satır girintisi, Japonca özelinde kullanılan uygun noktalama işaretleri ve sayfa numaralandırma gibi teknik bilgiler ele alınmıştır.

Üçüncü ders içeriği Japonca metin yazımında öznel ve nesnel ifadeleri kapsamaktadır (Ek-4.3). Derste, bir metinde genel kabul gören fikirler ile yazarın kendi fikrinin ifade edilmesinde kullanılan kalıplar Japonca özelinde incelenmiştir. İkinci derste görülen Japonca metin yazımında edilgen çatı kullanımı, bu derste nesnel ifadelerin belirtilmesi konusu

kapsamında ele alınmıştır. Öğretim içeriği ve materyal tasarımında konuların bir bütünün parçaları halinde birbiri üzerine eklenerek ilerlemesi amaçlanmıştır.

Bu bağlamda, Japonca, Tekmen (2011) tarafından öne sürüldüğü gibi öznel kavrayışa yatkın bir dil olarak değerlendirilir. Langacker'ın (2008) nesnel kavrayışı, yazarın olaydan bağımsız bir gözlemci olarak konumlanmasını gerektirirken, Japoncada öznel anlatım eğilimi, yazarın düşüncelerini doğrudan sunmasına imkân tanır. Bu durum, Japonca akademik yazımında öznel ve nesnel ifadelerin kullanımını belirginleştiren dilbilgisel ve kavramsal çerçeveler üzerinden değerlendirilmektedir. Örneğin; (*düşünülmektedir*, *görülmektedir*, *söylenmektedir*, *ifade edilmektedir* gibi anlamlara gelen) fikir belirten Japonca kalıplar metindeki nesnel ifadeler kapsamında ele alınmıştır. Buna karşın, yazarın kendi düşüncesini belirtirken kullandığı "hakkında/bağlamında…düşünüyorum" anlamına gelen Japonca kalıplar öznel ifadeler kapsamında öğretilmiştir. Bu noktada, Japoncanın doğası gereği öznel anlatıma daha yatkın olduğu gerçeği göz önüne alındığında (Tekmen, 2011), nesnelliği sağlamak adına edilgen yapılar ve üçüncü şahıs perspektifine başvurulması gerektiği vurgulanmıştır.

Ek olarak ilgili derste zıtlık bağlacı olan *ama, ancak* gibi anlamlara gelen ifadelerin Japonca yazı ve konuşma diline göre farklılıkları da işlenmiştir. Dersin ana konusu öznel ve nesnel ifadelerin belirtilmesidir. Dolayısıyla, yazarın kendi düşüncesi ile başka kaynaktan alınan fikrin sunumu öne çıkmaktadır. Buraya kadar detaylandırılan derslerin içeriği (geliştirilmesi hedeflenen farkındalıklar bağlamında) kısaca ele alındığında, metin içi alıntı türlerine ve atıf yapmaya odaklanıldığı görülmektedir. Farklı kavrayış eğilimlerine sahip diller arasında akademik çeviri sürecinde yalnızca dilbilgisel yapıların değil, aynı zamanda kavramsal çerçevelerin de dikkate alınması gerektiği bu noktada vurgulanmıştır. Üçüncü ders ile ilk iki derste işlenen konuların zemini güçlendirilmiş ve öznel-nesnel ifade kullanımı ile "Neden atıf yaparız?" sorusuna zemin hazırlanmıştır.

Buradan hareketle, üçüncü dersin son dakikalarında akademik dürüstlüğe ilişkin daha teorik bir konu işlenmiştir. O zamana kadar işlenen konular düşündürülerek ilgili soruya soru-cevap öğretim yöntemi aracılığıyla dikkat çekilmiştir. Derste akademik etik ve akademik dürüstlük kavramları tartışılmış, akademik dürüstlüğün tanım çerçevesi çizilmiş ve akademik bütünlüğe ilişkin altı temel değer incelenmiştir. Derslerde akademik ihlal

davranışlarına da değinilmiştir ancak buradaki amaç yaygın bilinen bir yanlışı düzelterek akademik ihlalin yalnızca kopya çekmekten ibaret olmadığına dikkat çekmektir. Sık rastlanan akademik ihlal davranışları örneklendirilerek ders sonlandırılmıştır.

Son olarak, dördüncü derse bakıldığında içeriğin Japonca metin yazımı bağlamında kaynakça yazımında dikkat edilecek hususlar olduğu görülmektedir (Ek-4.4). Öncelikle, katılımcılara gerçek bir Japonca makale sunulmuştur. Makalenin ilk sayfasında yer alan (yazarın ait isim-soyisim, eserin yayın yılı, yayınlandığı dergi ismi, cilt numarası, sayısı, sayfa aralığı) bilgiler incelenmiştir. Metni başlıklandırmada dikkat edilecek noktalar açıklanarak başlıklandırmanın önemi vurgulanmıştır. Ek olarak, ilk sayfada yer alan öz/özet bölümü ve anahtar kelimeler incelenerek açıklanmıştır. Akademik metnin (genellikle) ilk sayfasında yer alan makale künyesine dikkat çekilerek Japonca akademik yazım kurallarına uygun şekilde kaynakça listesi oluşturma açıklanmıştır. Buradan hareketle kaynakça listesi oluşturmada; yazar soyadlarının alfabetik sıra ile sıralanması, satır girintisi, dergi/kitap isimlerinin ve cilt numarasının italik yazılması gibi teknik bilgiler açıklanarak özetlenmiştir. Kaynakça listesi oluşturmada uygun kurallar Japon dili özelinde ve Amerikan Psikoloji Derneği Yayın El Kitabı Yedinci Baskı'ya (APA 7) göre incelenerek açıklanmıştır. Ek olarak ders içeriğinde, dijital araçlar ile gerçek ve güvenilir Japonca akademik kaynaklara erişim konusu ele alınmıştır. Bu noktada, Japon dili özelinde, Japonya Bilim ve Teknoloji Ajansı (J-STAGE) ve CiNii gibi veri tabanları açıklanmıştır. J-STAGE ve CiNii Japonca akademik kaynaklara erişim sağlanabilen bibliyografik veri tabanlarıdır.

Buradan hareketle, deney içeriğinde Japonca metin yazımı bağlamında Japonca akademik bir metnin genel çerçevesi sunulmuştur. Sunulan çerçevenin zemininde akademik dürüstlük anlayışı yer almaktadır. Bu nokta, ders içeriğinin her bir ögesine eklenmiş olup akademik dürüstlük farkındalığının geliştirilmesi noktasında önem arz ettiği düşünülmektedir.

Görüşmeler

Çalışmada, uygulamaya katılan katılımcılar arasından 8 katılımcı ile Zoom uygulaması üzerinden ortalama on beş dakika süren çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden ilerlemiştir (Ek-8). MAXQDA

Analytics Pro 2020 (MAXQDA) programı aracılığıyla görüşmeler transkript edilmiştir. Görüşme transkriptleri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşmeler, deney derslerinin geliştirilebilecek yönlerinin katılımcı görüşleri yoluyla tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ön test ve son test analiz bulguları ile katılımcı görüşleri arasındaki tutarlılığın tespiti amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Araştırmanın Veri Analiz Teknikleri

Bu bölümde, ilk olarak çalışmanın ön test ve son test metinlerinin analiz yöntemi açıklanmıştır. Sonrasında, yapılan görüşmelerin nitel analiz yöntemi açıklamıştır.

Ön Test- Son Test Veri Analizi

Ön test ve son test verileri olan Japonca metinler kapsamlı Japonca yeterlilik bağlamında analiz edilmiştir. Metinlerin analizi üç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. *Japonca Yeterlik Analizi 1* içerisinde, ön ve son testte yer alan sözcüklerin Japonca seviyesi ve zorluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla Reading Tutor programı kullanılmıştır. arak analiz edilmiştir. İkinci analiz ise oluşan metinlerin (ön-son test metinleri) kelime türleri ve metin zorluğu açısından değerlendirilmesi olmuştur. *Japonca Yeterlilik Analizi 2* altında Japonca Cümle Zorluk Belirleme Sistemi "j-Readability" (*Nihongo Bunshō Gaido Hanbetsu Shisutemu*) (*j-Readability*) programı aracılığıyla metin analizi yapılmıştır. Son kısımda ise ön ve son test başarı puanları bu çalışma için tasarlanan Rubrik üzerinden oluşan Japonca metinler ele alınmıştır. Her üç aşamaya dair detaylı bilgi aşağıda açıklanmıştır.

Japonca Yeterlilik Analizi 1: Reading Tutor Analizi

İlk olarak, ön test verilerinin *Japonca Yeterlilik 1* başlığı altında Japon Dili Okuma Öğretici Sistemi (*Japanese Language Reading Tutorial System*) (*Reading Tutor*) programı aracılığıyla metin analizi yapılmıştır. Reading Tutor (Kawamura, Kitamura ve Hobara, 1997-2013) web sitesinde anasayfanın sağ üstünde yer alan *Japanese* (Japonca) butonu seçilmiştir (Ek-9). Boş metin kutucuğuna analiz edilecek metin eklenerek *Level:* bölümünde *Vocabulary* (Sözcük) ve *KANJI* (Japonca karakter) butonları seçilmiştir. Metinler kullanılan sözcüklerin; zorluk düzeyi, Japonca dil yeterlilik seviyesi (N5, N4, N3, N2, N1) ve toplam

sayısı başlıkları altında analiz edilmiştir. Ön test ve deney dersleri süreci tamamlandıktan sonra ise son test metinleri ilk aşamada aynı şekilde analiz edilmiştir. Metinler, ön ve son testte yer alan sözcüklerin Japonca dil seviyesini değerlendirmek amacıyla Reading Tutor programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizde, sözcüklerin zorluk düzeyi ile Japonca dil yeterlilik seviyesi bağlamında ön test ve son test karşılaştırmasının yapılması hedeflenmiştir.

Japonca Yeterlilik Analizi 2: J-Readability Analizi

İkinci aşamada, ön test verilerinin *Japonca Yeterlilik 2* başlığı altında Japonca Cümle Zorluk Belirleme Sistemi – j-Readability (*Nihongo Bunshō Gaido Hanbetsu Shisutemu*) (*j-Readability*) programı aracılığıyla metin analizi yapılmıştır. j-Readability (Lee ve Hasebe, 2013-2024) web sitesi anasayfasında yer alan boş metin kutucuğuna analiz edilecek metin eklenmiştir (Ek-10). Sonrasında, eklenen metnin sol altında yer alan "Metnin ayrıntılarını oluşturma" (*Generate text details*) ve "Sözcük listesi oluşturma" (*Generate vocab list*) komutları işaretlenerek metnin analizine başlanmıştır. Analiz sonucu sayfasında toplamda üç kategori yer almaktadır. Bunlar sırasıyla; 1) Metin bilgisi (*Text info, Tekisuto jōhō*), 2) Metin ayrıntıları (*Text details, Tekisuto shōsai*), 3) Sözcük listesi (*Vocab list, Goi risuto*).

Çalışmada yalnızca "Metin bilgisi" (*Text info, Tekisuto jōhō*) analizi sonuçları ele alınmıştır. Metin bilgisi analizi bağlamında ön ve son test metinlerinde kullanılan sözcük türü dağılımı (*part of speech – POS-type distribution, hinshi kōsei*) analiz edilmiştir. Ek olarak, uygulamada düzeyin ana dili Japonca olanlar için değil, Japonca öğrenenler için okunabilirliği temsil ettiği vurgulanmıştır. Bu detay göz önünde bulundurularak ilerleyen bölümlerde bulgular değerlendirilmiştir. Ön test ve deney dersleri süreci tamamlandıktan sonra ise son test metinleri ikinci aşamada aynı şekilde analiz edilmiştir. Ön ve son test analizlerinde metinlerde kullanılan sözcük türlerinin belirlenmesi amacıyla j-Readability programından yararlanılmıştır. Bu analizle, ön test metinlerinde yer alan sözcük türlerinin son test metinlerinde bir değişikliğe uğrayıp uğramadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ön-Son Test Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Analizi

Son aşamada, ön test ve son test metinleri araştırmacının hazırladığı *Ön-Son Test Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)* kullanılarak puanlandırılmıştır. Puanlama anahtarında yer alan her bir kriter, deney derslerinin öğretim içeriğiyle uyumlu olacak şekilde belirlenmiştir (Şekil 3). Bu kapsamda, ön ve son test metinleri, puanlama anahtarındaki kriterler doğrultusunda Japonca akademik yazım kuralları göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Çalışmanın, Japonca akademik yazım etkinlikleri yoluyla akademik dürüstlük farkındalığını geliştirmeyi amaçladığı düşünüldüğünde, ön ve son test metinleri; i) Japonca akademik yazım teknik bilgisi, ii) akademik üslup düzeyi ve yazılı ifade olgunluğu, iii) kaynakça ve alıntılama kurallarının doğru kullanımı gibi unsurların belirlenmesi amacıyla puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Razı (2015), Yonezawa (2009) ve Japon Dili Eğitimi Topluluğu Dergi Komitesi (2023) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanarak oluşturulmuştur. Puanlama anahtarında; 1) Biçimsel Olgunluk, 2) İçerik/İfade Olgunluğu, 3) Akademik Üslup Düzeyi, 4) Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi) ve 5) Kaynakça Kullanım Olgunluğu olmak üzere toplam beş ana kriter vardır. Bu beş ana kriterin her birinin toplamda üç alt kriteri mevcuttur. Puanlama anahtarına bakıldığında toplamda on beş puanlama kriteri görülmektedir. Puanlamada 1 (zayıf), 2 (orta) ve 3 (iyi) olarak derecelendirilmiştir. Puanlama derecelerine bakıldığında, toplam on beş kriterden tavan başarı puanının kırk beş, taban başarı puanının ise on beş olduğu görülmektedir. Kriterlerin puanlanması hangi şartın sağlandığına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Aşağıdaki Şekil 3'ün en sol sütununda yer alan kriterlerin uygunluk şartları diğer sütunlarda açıklamalı olarak yer almaktadır. Şekil 3'te Ön-Son Test Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) yer almaktadır.

Biçimsel Olgunluk			
	1 (Zayıf)	**2 (Orta)**	**3 (İyi)**
B1 ***Paragraflandırma ve başlıklandırma***	Paragraflandırmama ve başlığın yer almaması	Kısmen yeterli paragraflandırma	Yeterli paragraflandırma, metin başlığı
B2 ***Noktalama işaretleri, sayfa numarası ve yazı karakterleri***	Yanlış noktalama işaretleri kullanımı, sayfa numarası belirtmeme, uygun yazı karakteri kullanmama	Kısmen uygun noktalama işaretleri kullanımı, alfanümerik veya Japonca karakterlerden sadece birinde uygun yazı karakteri kullanımı	Uygun noktalama işaretleri kullanımı, sayfa numaralandırma, uygun yazı karakteri

Şekil 3 Ön test ve son test dereceli puanlama anahtarı (rubrik)

B3 ***Satır aralığı, metin hizalama ve yazı tipi boyutu***	Satır aralığının uygun olmaması, iki yana metin hizalamama, uygun yazı tipi boyutu kullanmama	Kısmen dengeli satır aralığı, iki yana yaslı metin	Dengeli satır aralığı, iki yana hizalı metin ve uygun yazı tipi boyutu
İçerik ve İfade Olgunluğu			
İ1 ***Atanan konu ile yazılan raporun içerik uyumu***	İçeriğin atanan konu ile uyumlu olmaması	İçeriğin atanan konu ile kısmen uyumu	İçeriğin atanan konu ile uyumu
İ2 ***İçerik akışı***	İçeriğin giriş-gelişme-sonuç akışına uymaması	İçeriğin giriş-gelişme-sonuç akışına kısmen uygun olması	İçeriğin giriş-gelişme-sonuç akışına uygun olması
İ3 ***Özet ve anahtar kelime yazımı***	Özet ve anahtar kelimeler bölümünün yer almaması	Özet ve anahtar kelimeler bölümünün kısmen uyumlu olması	Özet ve anahtar kelimeler bölümünün içerik ile uyumlu olması
Akademik Üslup Düzeyi			
A1 ***Resmi (formal) formata dil yapısının uygunluğu (-dearu tai kullanımı)***	Japonca resmi dil yapısı kullanmama	Kısmen yeterli ve uygun Japonca resmi dil yapısı kullanımı	Yeterli ve uygun Japonca resmi dil yapısı kullanma
A2 ***Uygun dil ve ifade kullanımı 1 (Japonca edilgen çatı kullanımı)***	Japonca edilgen çatının yer almaması	Kısmen yeterli ve uygun Japonca edilgen çatı kullanımı	Yeterli ve uygun Japonca edilgen çatı kullanımı
A3 ***Uygun dil ve ifade kullanımı 2 (Japonca öznel-nesnel ifade kullanımı)***	Japonca öznel-nesnel ifadelerin yer almaması	Kısmen yeterli ve uygun Japonca öznel-nesnel ifade kullanımı	Yeterli ve uygun Japonca öznel-nesnel ifade kullanımı
Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi)			
M1 ***Metin içi doğrudan alıntıların biçimsel olgunluğu***	Metin içi doğrudan alıntıların biçimsel olarak uygun olmaması	Biçimsel olarak kısmen uygun metin içi doğrudan alıntı	Biçimsel olarak uygun metin içi doğrudan alıntı
M2 ***Metin içi dolaylı alıntıların biçimsel olgunluğu***	Metin içi dolaylı alıntıların biçimsel olarak uygun olmaması	Biçimsel olarak kısmen uygun metin içi dolaylı alıntı	Biçimsel olarak uygun metin içi dolaylı alıntı
M3 ***Alıntıların içeriğe uygunluğu***	Farklı kaynaklardan yapılan alıntıların içerik ile uyumlu olmaması	Farklı kaynaklardan yapılan alıntıların içerik ile kısmen uyumu	Farklı kaynaklardan yapılan alıntıların içerik ile uyumu
Kaynakça Kullanım Olgunluğu			
K1 ***Kaynakça yazımı biçimsel uygunluğu***	Japonca kaynakça ve APA 7 yazım kurallarına uygun olmayan kaynakça yazımı	Japonca kaynakça ve APA 7 yazım kurallarına kısmen uygun kaynakça yazımı	Japonca kaynakça ve APA 7 yazım kurallarına uygun kaynakça yazımı
K2 ***Kaynakça listesinin biçimsel uygunluğu***	Yazar soy isimlerini alfabetik sıralamama, satır girintisi bırakmama	Yazar soy isimlerini kısmen uygun alfabetik sıralama,	Yazar soy isimlerini uygun alfabetik sıralama, uygun satır girintisi bırakma

Şekil 3'ün devamı

		kısmen uygun satır girintisi bırakma	
K3 ***Kaynakların metin içi alıntılarla eşleşmesi***	Yapılan alıntıların orijinal kaynak ile eşleşmemesi	Yapılan alıntıların orijinal kaynak ile kısmen eşleşmesi	Yapılan alıntıların orijinal kaynak ile tam eşleşmesi

Şekil 3'ün devamı

Başarı puanlarının analizinde genelden özele bir yaklaşım benimsenmiştir. Öncelikle, ön test metinleri puanlama anahtarına göre araştırmacı tarafından puanlanıp genel ortalamaları alınmıştır. Puanlamada metinlerin puanlama anahtarındaki kriterleri karşılama düzeylerine dikkat edilmiştir. Daha sonra aynı işlem son test için de gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak, ana kriterlerin ön ve son test başarı puanlarının ortalamaları alınmıştır. Son olarak, tüm alt kriterlerin ön ve son test başarı puanlarının ortalamaları alınmıştır. Burada amaç, genelden özele yaklaşım ile ön test ve son test başarı puanlarına bakılarak hangi ana ve alt kriterin puan artışı gösterdiğini incelemektir. Puanlamaya ait tüm detaylar çalışmanın bulgular bölümünde açıklanacaktır.

Tüm bunlara ek olarak, çalışmanın nitel bir çalışma olduğu vurgulanarak başarı puanlarının nicel veriler olduğu belirtilmek istenmektedir. Nitel çalışmada yer alan nicel verilerin (başarı puanları) paylaşılması ile amaçlanan, özellikle ön test alınarak, okuyucuya katılımcıların ne durumda olduklarının ve sonrasında son test alınarak ise katılımcıların ne duruma geldiklerinin birer tasviri niteliğindedir. Çalışmanın nitel bir araştırma olmasından dolayı başarı puanlarının nicel analizi yapılmamıştır. Dolayısıyla, çalışmada yer verilen nicel verilerin (başarı puanları) sonuç noktasında herhangi bir taahhüttü olmamaktadır. Katılımcıların hazırbulunuşluk seviyelerinin mensubu oldukları sınıf ve Japonca yeterlilik seviyeleri ile belli olmasının yanı sıra ön test Japonca raporları ve başarı puanları ile okuyucuya daha net bir çerçeve çizilme amaçlanmıştır.

Görüşme Analizi

Ön test, deney dersleri ve son test sürecine dahil olan toplam 9 katılımcının 8'i ile Zoom uygulaması üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda on adet görüşme sorusu yer almaktadır (Ek-8). Katılımcılara, görüşme sorularına verdikleri cevapların yanı sıra kendi görüş ve önerilerini sunma imkânı da tanınmıştır. Ortalama on beş dakika süren

görüşmelerin transkriptleri Microsoft Word programı aracılığıyla dijital ortama aktarılmıştır (Ek-11). Görüşme transkriptleri MAXQDA programında kodlanmıştır. Transkripsiyon verileri MAXQDA programında *ana kod* ve *alt kod* aracılığıyla temalara ayrılır (diğer bir ifade ile kodlanır). Görüşme sorularına verilen cevaplar MAXQDA programında yer alan "Yaratıcı Kodlama" aracılığıyla üç ana kod başlığı altında kodlanmıştır. Bu kodlar; 1) Hazırbulunuşluk, 2) Japonca Akademik Yazım Kurallarına Uyma ve 3) Deney Dersleri olarak tanımlanmıştır. Katılımcı görüşlerinin ilgili üç ana kod başlığı altında içerik analizi yapılmıştır. Ana ve alt kodların birbiri ile olan ilişkisi ve aralarında kurulan ilişkinin gerekçeleri aşağıda açıklanmaktadır.

Öncelikle, "Hazırbulunuşluk" ana kodu "Deney Dersi Öncesi" ve "Deney Dersi Sonrası" alt kodları ile analiz edilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların uygulama öncesinde JAY'a dair deneyimlerini anlamaya yönelik sorular mevcuttur. Katılımcıların uygulama öncesi hazırbulunuşluklarının ifade edilmesi amacıyla "Deney Dersi Öncesi" alt kod tanımlaması yapılmıştır. Benzer şekilde görüşmelerde katılımcıların, deney derslerine tabii tutulduktan sonraki akademik yaşantılarında Japonca yazım bağlamında dikkat edecekleri noktaları anlamaya yönelik sorular mevcuttur. Katılımcıların uygulama sonrası Japonca yazımda dikkat edecekleri noktaların olup olmadığını ve varsa hangileri olduğunu tespit etme amacıyla "Deney Dersi Sonrası" alt kod tanımlaması yapılmıştır.

İkinci olarak, "Japonca Akademik Yazım Kurallarına Uyma" ana koduna bakıldığında "Gerekçe" ve "İhtiyaç" alt kodları öne çıkmaktadır. İlgili ana kod, katılımcıların akademik yaşantılarında JAY kurallarına uyma tutumları bağlamında hangi gerekçeler ile kurallara uyma ihtiyacı hissettiklerinin ya da hissetmediklerinin analizi amacıyla "Gerekçe" ve "İhtiyaç" alt kodları şeklinde tanımlanmıştır.

Son olarak, "Deney Dersleri" ana kodu çalışmanın ana amacını kapsayan bir ana koddur. En temelde, katılımcıların deney derslerine yönelik görüş ve önerilerini anlama amacıyla oluşturulan Deney Dersleri ana kodu, geliştirilen deney dersleri uygulamasının katılımcılar üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, Deney Dersleri ana kodu "Farkındalık", "Geliştirilebilecek Yönler", "Katkı ve Kalıcılık", "Zorlanılan Noktalar" olmak üzere toplam dört alt kod ile sınıflandırılmıştır.

"Farkındalık" alt kodu, deney derslerinin katılımcılar üzerinde bir farkındalık geliştirip geliştirmediği tespiti amacı ve gerekçesi ile "Farkındalık" şeklinde tanımlanmıştır. İkinci alt kod olan "Geliştirilebilecek Yönler", katılımcıların deney derslerinin geliştirilebilecek buldukları yönlerinin olup olmadığını ve varsa bunların hangi yönler olduğunu tespit etme amacı ve gerekçesi ile "Geliştirilebilecek Yönler" şeklinde tanımlanmıştır. Sonrasında, "Katkı ve Kalıcılık" alt koduna bakıldığında ise katılımcıların deney dersleri içeriklerinin akademik yaşantıları üzerinde kalıcı olup olmadığına yönelik düşüncelerinin analizi görülmektedir. Kalıcılık noktasında çalışmanın deney derslerinin katılımcıların akademik yaşantıları üzerinde kalıcı olup olmadığını ölçme gibi bir amacı yoktur. Bu alt kod ile analiz edilmesi amaçlanan nokta yalnızca katılımcıların deney derslerinin kalıcılığı konusundaki görüşleridir. Kalıcılık ölçülmesi kompleks bir konu olup bu çalışmanın amacı kapsamında olmayan bir alandır. "Katkı" ile katılımcıların, deney derslerinin akademik yaşantılarına katkı sağlayıp sağlamadığı, sağladıysa ne gibi katkı sağladığı konusundaki düşüncelerini tespit etme amacı ve gerekçesi ile "Katkı ve Kalıcılık" şeklinde tanımlanmıştır. Son olarak, "Zorlanılan Noktalar" alt kodu katılımcıların deney dersleri uygulama sürecinde zorlandıkları noktaların olup olmadığını ve varsa hangi yönler olduğunu tespit etme amacı ve gerekçesi ile "Zorlanılan Noktalar" şeklinde tanımlanmıştır.

3.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Öncelikle, ilk başta 1. sınıflardan 22, 2. sınıflardan 8 olmak üzere toplamda 30 öğrenci araştırma katılımcı formuna iletişim bilgilerini yazmıştır. Araştırmacı ile toplamda 31 kişilik WhatsApp grubu oluşturulup katılımcılardan ön test raporu istendiğinde katılımcı sayısı 9'a inmiştir. 9 katılımcı ön test raporu göndermiştir. Daha sonrasında aynı 9 katılımcı ile deney derslerine başlanmış, son test raporları alınmış ve ardından görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmanın veri toplama süreci sonlandırılmıştır. İlk başta gönüllü katılımcı sayısı 30 iken araştırmanın 9 katılımcı ile gerçekleştirilmiş olması araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Deney derslerinin tarihi ve ortamının belirlenmesi WhatsApp grubu üzerinden iletişime geçilerek belirlenmiştir. Katılımcıların halihazırda öğrenci olmaları ve eğitim-öğretim yılının devam ediyor olması sebebiyle araştırmadaki deney derslerinin tarihi, saati ve yeri katılımcı öğrencilerin bölüm dersleri uygunluğuna göre belirlenmiştir. Ön test ve son

test teslimleri ile deney dersleri hiçbir koşulda vize ve final tarihlerine denk getirilmemiştir. Katılımcıların eğitim-öğretim süreçlerinin devam ediyor olması ve buna uygun hareket edilerek araştırmanın veri toplama sürecinin gerçekleştirilmesi araştırmanın bir diğer sınırlılıklarındandır. Ayrıca ön-son test raporlarında istenen içeriğin yoğunluğu katılımcıların akademik yaşantılarının temposu göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Ek olarak, deney derslerinin süresi de bu göz önünde bulundurmaya dahildir.

Deney derslerinin fiziki koşulları da katılımcı sayısı baz alınarak tercih edilmiştir. Deney derslerinin gerçekleştiği ortam ÇOMÜ Anafartalar Yerleşkesi Eğitim Fakültesi Japonca Öğretmenliği bölümüne ait Japon Kültür Odasıdır. Japon Kültür Odası; içerisinde Japonca materyallerin yer aldığı, kitap okuma, ders çalışma ve çeşitli kulüp etkinliklerinin gerçekleştirildiği bölüm paydaşlarına ait bir kütüphanedir. Deney dersleri ortamının öğrenim sürecinde katılımcıların konforunu gözeten fiziki koşullarda olmasına dikkat edilmiştir.

Görüşmeler 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sonlandıktan sonra çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Aynı 9 katılımcı ile görüşme yapılması planlanmıştır ancak 1 katılımcıya ulaşılamama sebebi ile toplamda 8 katılımcı ile görüşmeler gerçekleşmiştir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak bundan bahsedilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI

Çalışmanın bu bölümünde iki ana veri seti sunulmaktadır: Deneysel çalışmada elde edilen verilere ilişkin analizler ve deney sonrası görüşmelerle elde edilen nitel veriler. Ön test ve son test olarak katılımcılardan alınan Japonca metinlerin Japonca Yeterlilik seviyesi bağlamında; *Japon Dili Okuma Öğretici Sistemi* programı (Japonca Yeterlik Analizi 1: Reading Tutor), *Japonca Cümle Zorluk Belirleme Sistemi* (Japonca Yeterlik Analizi 2: j-Readability) programı ve araştırmacı tarafından hazırlanan *Ön-Son Test Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)* analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlerleyen başlıklarda ise katılımcılar ile yapılan görüşmelerin içerik analizi bulgularına yer verilmiştir. Görüşme analizinden elde edilen bulgular araştırmada yer alan *Deney Dersleri* temasına odaklanmaktadır.

4.1. Ön Test ve Son Test Analiz Bulguları

Çalışmada katılımcılardan ön test ve son test olarak yazılması istenen Japonca metinlerin *Reading Tutor* ve *j-Readability* programları ile analizleri gerçekleştirilmiştir. Söz konusu analizler, katılımcıların ön test öncesi hazırbulunuşluk seviyelerinin açıklanması amacı ve gerekçesiyle gerçekleştirilmiştir. Ön test metinlerinde yer alan unsurlar söz konusu programlar aracılığıyla analiz edilmiştir. Ek olarak metinler araştırmacının hazırladığı *Ön-Son Test Dereceli Puanlama Anahtarı* doğrultusunda puanlandırılarak başarı puanları elde edilmiştir. Bu aşamaya kadar elde edilen bulgular aracılığıyla katılımcıların Japonca metin yazımı noktasındaki durumlarının uygulama öncesi ve sonrası bir çerçevesi çizilmiştir. Çalışmanın asıl hedefi kapsamında katılımcı görüşmeleri MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

4.1.1. Japonca Yeterlilik Analizi 1: Reading Tutor Analizi Bulguları

Aşağıda yer alan Tablo 1'de ön ve son test metinlerinde yer alan Japonca sözcüklerin toplam sayısına, Japonca yeterlilik bağlamında genel sözcük düzeyine ve Japonca dil yeterlilik seviyelerine (N5'ten N1'e) göre dağılımına yer verilmiştir. Programa yüklenen metinlerin ilgili açılardan analizi gerçekleştirilirken metinlerde yer alan alfanümerik

karakterler, semboller ve noktalama işaretleri analizin dışında tutulmuştur. Programın dili Japoncadır. Dolayısıyla analizler Japon diline uygun şekilde Türkçeye çevrilerek tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1

Japon dili okuma öğretici sistemi (Reading Tutor) ön test ve son test metin analizi

Katılımcı	Test	Sözcük Düzeyi	N1	N2N3	N4	N5	Toplam Sözcük Sayısı
A	Ön Test	★★Kolay	0	30 (%19,1)	25 (%15,9)	101 (%64,3)	157 (%100)
	Son Test	★★Kolay	2 (%1,2)	27 (%16,2)	34 (%20,4)	100 (%59,9)	167 (%100)
B	Ön Test	★★Kolay	1 (%0,6)	26 (%16,7)	35 (%22,4)	89 (%57,1)	156 (%100)
	Son Test	★★★Orta	2 (%0,9)	42 (%18,6)	52 (%23)	119 (%52,7)	226 (%100)
C	Ön Test	★★Kolay	0	42 (%26,6)	21 (%13,3)	94 (%59,5)	158 (%100)
	Son Test	★★★★Kısmen Zor	6 (%2,2)	69 (%24,7)	50 (%17,9)	147 (%52,7)	279 (%100)
D	Ön Test	★★★Orta	1 (%0,6)	38 (%24,5)	25 (%16,1)	89 (%57,4)	155 (%100)
	Son Test	★★★★Kısmen Zor	5 (%1,8)	71 (%25,7)	52 (%18,8)	140 (%50,7)	276 (%100)
E	Ön Test	★Çok Kolay	1 (%0,7)	15 (%10,1)	35 (%23,5)	93 (%62,4)	149 (%100)
	Son Test	★★Kolay	1 (%0,7)	21 (%15,7)	26 (%19,4)	83 (%61,9)	134 (%100)
F	Ön Test	★★Kolay	4 (%1,8)	30 (%13,8)	42 (%19,3)	138 (%63,3)	218 (%100)
	Son Test	★★★★Kısmen Zor	6 (%2,3)	55 (%21,1)	39 (%14,9)	138 (%52,9)	261 (%100)
G	Ön Test	★★Kolay	0	25 (%16,9)	29 (%19,6)	87 (%58,8)	148 (%100)
	Son Test	★★★Orta	4 (%1,9)	38 (%18,3)	37 (%17,8)	115 (%55,3)	208 (%100)
H	Ön Test	★★★Orta	3 (%1,6)	39 (%21,4)	42 (%23,1)	96 (%52,7)	182 (%100)

Tablo 1'in devamı

	Son Test	★★★★Kısmen Zor	5 (%2)	62 (%25)	45 (%18,1)	119 (%48)	248 (%100)
I	Ön Test	★★★Orta	3 (%1,6)	38 (%20,7)	38 (%20,7)	98 (%53,3)	184 (%100)
	Son Test	★★★★Kısmen Zor	5 (%2,4)	50 (%24,3)	36 (%17,5)	105 (%51)	206 (%100)

Tablo 1'de sözcük düzeyi sütununda yer alan ifadelerin asıl tanımlamaları Japoncadır. Bulgular, programın orijinal Japonca analiz tablosunda yer alan kelimelerin Türkçeye çevrilmesi ile elde edilmiştir. Örneğin Katılımcı A satırına bakıldığında Reading Tutor analiz bulgularına göre ön test metninin sözcük düzeyinin "★★Kolay" olduğu görülür. Bunun gibi, diğer katılımcıların ön ve son test metinlerinin sözcük düzeyi tanımlamaları Japoncadan Türkçeye çevrilmiştir. Örnek olarak, orijinal analiz tablosunda iki yıldıza (★★) sahip metinler Japon dilinde "易しい・Yasashii" ifadesi ile tanımlanarak kategorize edilmiştir. Sözlük anlamı ile ilgili ifade Türkçede "kolay, sade, basit" gibi anlamlara gelmektedir. Dolayısıyla, ifadenin çalışmadaki Türkçe karşılığı olarak "kolay" tercih edilmiştir. Diğer yandan, Tablo 1'de "★★★Orta" olarak tanımlanan bulgu Reading Tutor programında Japonca "普通・Futsuu" olarak ifade edilmiştir. Sözlük anlamına bakıldığında, ilgili ifadenin Türkçe karşılığı olarak "genel, normal, sıradan" gibi anlamlara gelmesi sebebiyle çalışmada "Orta" ifadesi tercih edilmiştir. Bir diğer kategori olan "★★★★Kısmen Zor" ele alındığında, bulgunun Reading Tutor programında Japonca "少し難しい・Sukoshi muzukashii" olarak ifade edildiği görülmektedir. Tanımlamanın birebir Türkçe çevirisi "biraz zor" şeklindedir ve bu bağlamda çalışmada "kısmen zor" tanımlaması tercih edilmiştir. Son olarak, Tablo 1'de Katılımcı E'nin ön test metin analiz bulgusuna bakıldığında "★Çok Kolay" tanımlaması yer almaktadır. Reading Tutor programının analizinde bu tanım "とても易しい・Totemo Yasashii" şeklinde belirtilmektedir. İfadenin birebir Türkçe çevirisi "çok kolay" şeklindedir ve çalışmada bu haliyle kullanılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde "N1, N2N3, N4, N5" sütunlarında yer alan sayı ve yüzdelik değerleri toplamının "Toplam Sözcük Sayısı" sütunlarında yer alan değerler ile örtüşmediği görülmektedir. Diğer yandan, Reading Tutor programı metin analizinde noktalama işaretlerinin yanı sıra sözcük bağlamında toplam edat ve yabancı kelime değerlerine yer

vermektedir. Ancak, çalışmada bu kriterlerin hariç tutulması gerekçesiyle "N1, N2N3, N4, N5" sütunlarında yer alan sayı ve yüzdelik değerleri toplamı ile "Toplam Sözcük Sayısı" sütunlarında yer alan değerler örtüşmemektedir. Ek olarak, Reading Tutor programında en düşük sözcük düzeyi bir yıldız (★) "Çok kolay" ile ifade edilip diğer kademeler birer yıldız artış göstererek ilerlemektedir. Elde edilen bulgular arasında çalışmada en yüksek sözcük düzeyi kademesine ulaşan bir ön ve son test metni yer almamaktadır.

İlk olarak, Tablo 1'de yer alan Reading Tutor programı analiz bulguları "Sözcük Düzeyi" bağlamında incelenmiştir. Katılımcı A'nın ön ve son test metinleri sözcük düzeyi bağlamında karşılaştırıldığında aralarında bir kademe artışına rastlanmamıştır. Katılımcı A özelinde incelendiğinde, ön test metni sözcük düzeyi "Kolay" iken son test metninde ise bu durum sabit kalmıştır. Bu noktada, Katılımcı A'nın ön ve son test metninin sözcük düzeyi bağlamında gelişim göstermediği söylenebilir.

Buna karşın, Katılımcı B, D, E, G, H ve I incelendiğinde ön ve son test metinleri sözcük düzeyi arasında 1 kademelik (★) bir artışın gerçekleştiği görülmektedir. Örneğin Katılımcı E incelendiğinde, ön test metni sözcük düzeyinin "Çok Kolay" kademesinden son test metninde "Kolay"a evrildiği görülmektedir. Diğer bulgular arasında Katılımcı B ve G ele alındığında, ön test metni sözcük düzeyinin "Kolay" kademesinden son test metninde "Orta" kademesine evrildiği görülmektedir. Son olarak, Katılımcı D, H ve I incelendiğinde ise ön test metni sözcük düzeyinin "Orta" kademesinden son test metninde "Kısmen Zor"a evrildiği görülmektedir. Bu noktada çalışmada, ön ve son test metinleri sözcük düzeyi bağlamında 1 kademelik (★) artış gösteren bulgular karşılaştırıldığında; "Çok Kolay" kademesinden "Kolay"a geçen toplam bir katılımcı, "Kolay" kademesinden "Orta"ya geçen toplam iki katılımcı, "Orta" kademesinden "Kısmen Zor"a geçen toplam üç katılımcı görülmektedir.

Katılımcı C ve F'ye bakıldığında ise ön ve son test metinleri sözcük düzeyi arasında 2 kademelik (★★) bir artışın gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Tablo 1'e bakıldığında her iki katılımcının ön test metni sözcük düzeyinin "Kolay" olduğu görülmektedir. Son test metinlerinde bu düzey "Kısmen Zor" kademesine evrilmiştir.

İkinci olarak, Tablo 1'de yer alan Reading Tutor programı analiz bulguları Japonca dil yeterlilik seviyeleri olan "N1, N2N3, N4, N5" bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın yöntemi ve sınırlılıkları ile katılımcı sayısı dolayısıyla, paylaşılan rakamsal değerlerden hiçbir sonuç çıkarılma iddiasında bulunulmamıştır. Çalışmada yalnızca bulguların olduğu gibi okuyucu ile paylaşılma amacı güdülmüştür. Öncelikle, tüm katılımcıların ön test metinlerinde yer alan sözcüklerin toplam N5 düzeyi sözcük yüzdeliğine bakıldığında tamamının %50 oranını geçtiği görülmektedir. Dolayısıyla, ön test metinlerinde yer alan sözcüklerinin yarısının %50'yi geçkin durumda N5 seviyesinde olması ile örneklem grubunun orta-başlangıç ve orta Japonca hazırbulunuşluk seviyesinin doğrulandığı görülmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda ilgili oranın son test metinlerinde düşmesi beklenmiştir. Dolayısıyla, orandaki düşüş beklentiyi karşılaşmıştır. Ancak, akademik yazım bağlamında sözcük düzeyinin yanı sıra sözcük yapısı incelemesi ilerleyen bölümlerde yapılmıştır. Bu noktada, katılımcıların son test metinlerinde yer alan sözcüklerin toplam N5 düzeyi sözcük yüzdeliğine bakıldığında ön test metinlerine kıyasla tamamında yüzdelik olarak bir düşüş gerçekleştiği görülmektedir. Tüm ön test metinlerinin N5 sözcük düzeyi ortalaması %58,7 iken bu değer son testte %53,9 olarak analiz edilmiştir.

N4 düzeyi sözcük yüzdeliği bağlamında incelediğinde, toplam dört katılımcının (A, B, C, D) son test yüzdeliğinde ön test yüzdeliğine kıyasla bir artış olduğu görülmüştür. Buna karşın, toplam beş katılımcıda (E, F, G, H, I) ise ön teste kıyasla son testte N4 düzeyi sözcük yüzdeliği bağlamında bir düşüş yaşanmıştır. Bu noktada, her iki bulgu karşılaştırıldığında çıkarılabilecek anlamlı bir sonuca rastlanılmamıştır. Ek olarak, tüm katılımcıların ortalama ön test metinlerinin N4 sözcük düzeyi %19,3 iken bu değer son testte %18,6'ya gerilemiştir. N4 sözcük düzeyi bağlamında ilgili nicel bulgular üzerinden sonuca varmanın pek mümkün olduğu görülmemektedir.

Bulgular N2N3 düzeyi sözcük yüzdeliği bağlamında incelendiğinde, toplam yedi katılımcının (B, D, E, F, G, H, I) son test yüzdeliğinde ön teste yüzdeliğine kıyasla bir artış olduğu görülmüştür. Buna karşın, yalnızca iki katılımcıda (A ve C) ön teste kıyasla son testte N2N3 düzeyi sözcük yüzdeliği bağlamında bir düşüş yaşanmıştır. Ortalama ele alındığında, tüm katılımcıların ön test metinlerinin N2N3 sözcük düzeyi %18,8 iken bu değer son testte %21'e yükselmiştir. Bu noktada, N2N3 düzeyi sözcük yüzdeliği bağlamında ön test ve son

test arasındaki farkın anlamlı olduğu hakkında kesin bir sonuca varmak mümkün olmasa da analiz neticesinde bulgular bu yönde elde edilmiştir.

Son olarak, bulgular N1 düzeyi sözcük yüzdeliği bağlamında ele alındığında, yalnızca Katılımcı E'nin ön test ve son test yüzdeliğin sabit kaldığı gözlemlenmiştir. Buna karşın, katılımcıların çoğunluğunda (A, B, C, D, F, G, H, I) ön teste kıyasla son testte N1 düzeyi sözcük yüzdeliği bağlamında bir artış meydana geldiği bulunmuştur. Ortalama ele alındığında, tüm katılımcıların ön test metinlerinin N1 sözcük düzeyi %0,8 iken bu değerin son test itibariyle %1,7'ye yükseldiği görülmüştür.

Buradan hareketle, Japonca dil yeterliliği bağlamında katılımcıların ön ve son test metinlerinin sözcük düzeyleri ve Japonca dil yeterlilik seviyelerindeki değişimleri analiz edilmiştir. Sonuç olarak bulgular genel eğilimin, katılımcıların sözcük düzeylerinde ve belirli dil yeterlilik seviyelerinde (N2N3 ve N1 düzeylerinde) kısmi iyileşmeler olduğunu göstermektedir. Ancak, sonuçlar belirli seviyeler için anlamlı farklar sunmamaktadır. Bunun yanında, ön testlere kıyasla son testlerde N5 düzeyi yüzdelik oranında düşüş, hazırbulunuşluk seviyesindeki gelişimi destekler niteliktedir.

4.1.2. Japonca Yeterlilik Analizi 2: J-Readability Analiz Bulguları

Aşağıda yer alan Tablo 2 ve Şekil 4'te Japonca dil yeterliliği bağlamında ön ve son test metinlerinin j-Readability programı analiz verileri yer almaktadır. Tablo 2'deki veriler tüm katılımcıların ön ve son test metinlerinde kullanılan sözcük türlerinin sayı ve oran ortalamasını kapsamaktadır. Tüm katılımcıların ön test metinlerindeki toplam sözcük sayısının ortalaması 198 iken bu sayı son test metinlerinde 308'e yükselmiştir. Her bir katılımcının detaylı ön ve son test metin analizi Ek-12'de açıklanmıştır.

Tablo 2

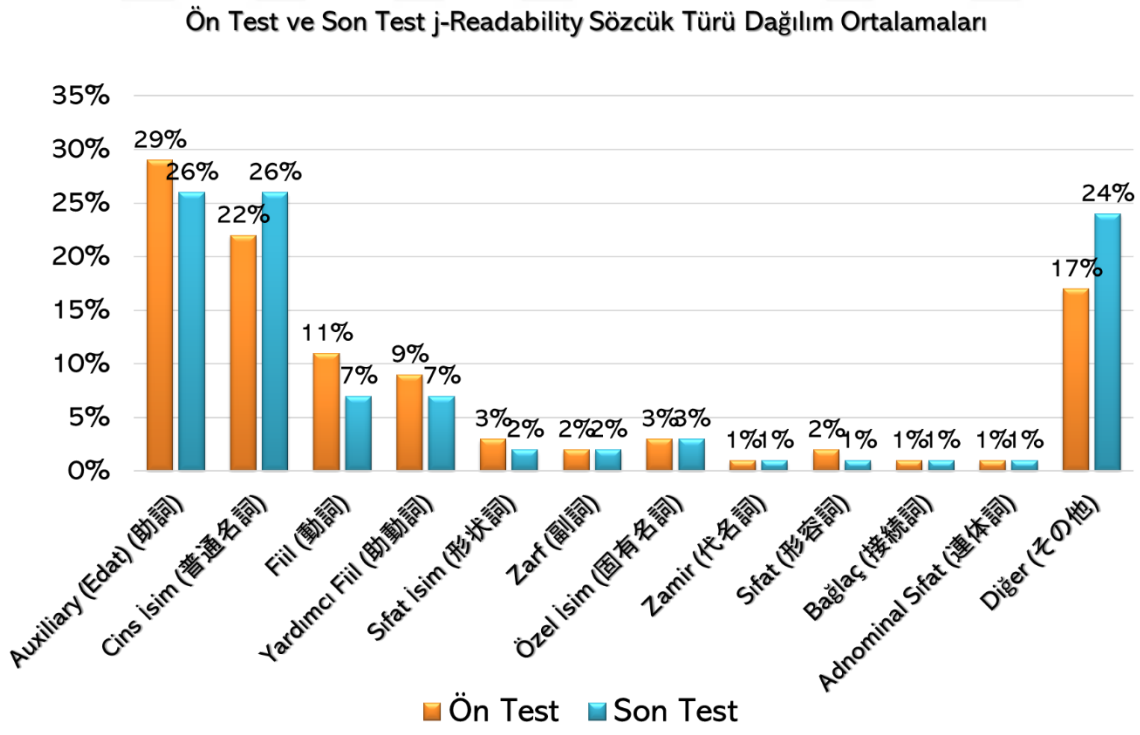
Ön test ve son test j-Readability sözcük türü dağılım ortalamaları

	Ön Test		**Son Test**	
	Sayı	Ortalama	Sayı	Ortalama

Tablo 2'nin devamı

Auxiliary (Edat) (助詞)	58	%29	82	%26
Cins İsim (普通名詞)	43	%22	81	%26
Fiil (動詞)	22	%11	20	%7
Yardımcı Fiil (助動詞)	19	%9	22	%7
Sıfat İsim (形状詞)	5	%3	7	%2
Zarf (副詞)	4	%2	5	%2
Özel İsim (固有名詞)	5	%3	8	%3
Zamir (代名詞)	2	%1	2	%1
Sıfat (形容詞)	3	%2	4	%1
Bağlaç (接続詞)	1	%1	2	%1
Adnominal Sıfat (連体詞)	2	%1	3	%1
Diğer (その他)	34	%17	74	%24
Toplam*	**198**	**%100**	**308**	**%100**

**Katılımcı başına düşen ortalama kelime sayısını ifade eder.*



Şekil 4 Ön Test ve Son Test j-Readability Sözcük Türü Dağılım Ortalama Grafiği

Sözcük türlerindeki değişim değerlendirildiğinde, artan sayıların oranlara yansımasının farklı olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, *Auxiliary* (edat) kullanımında sayısal bir artış olmasına karşın, oransal bir düşüş yaşanmıştır. Bu noktada, uygulamanın diğer sözcük türlerinde oransal olarak daha fazla katkı sağladığına işaret etmektedir. *Cins isim* kategorisinde ise hem sayısal hem de oransal olarak bir artış gözlemlenmiştir. Buna karşın; *Zarf, Özel İsim, Zamir, Sıfat, Bağlaç* ve *Adnominal Sıfat* (isim öncesi sıfat) sözcük türlerinde hem oransal hem de sayısal artışın minimal düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Cins isim kullanımının son testte artış göstermesi, katılımcıların Japonca yazma becerilerinde daha çeşitli sözcük kullanımı geliştirdiğine işaret etmektedir. Öyle ki Tablo 2'ye göre, cins isimlerin oran ve sayısındaki bu belirgin artış, son testte isim odaklı ifadelerin daha sık kullanıldığını ve bu ifadelerin ön plana çıktığını düşündürmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların, ön teste kıyasla son testte daha fazla nesne, kavram veya durum belirterek yazma alışkanlıklarında bir değişiklik gösterdiği düşünülmektedir. Alıntılama ve kaynakça kullanımı bağlamında ele alındığında; metin içi alıntı ve kaynakça kullanımı, genellikle kitap, makale, yazar, yıl gibi isimlere atıfta bulunmayı gerektirir. Bu durum, cins isimlerin kullanımındaki artışı açıklayan önemli bir faktör olarak görülmektedir. Özellikle, alıntı ve atıf unsurlarının son testteki metinlere dahil edilmesiyle bu artışın ilişkilendirilmesi mümkündür. *Diğer* kategorisindeki artış, özellikle akademik metinlerde sık görülen yabancı terimler, teknik ifadeler veya özel biçimlendirmelerden (noktalama işaretleri vb.) kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu kategorideki artışın, son testte yapılan akademik yazım kurallarına uyumun bir göstergesi olduğu tespit edilmiştir.

Yardımcı fiil kullanımı oranındaki düşüşe bakıldığında, katılımcıların daha nominal (isim ağırlıklı) ifadeler kullanmaya eğilim gösterdiği anlaşılmaktadır. Akademik yazılarda ve alıntı yapılan metinlerde fiil kullanımı genelde azalmaktadır; bunun yerine betimleyici ve tanımlayıcı ifadeler (isim cümleleri vb.) daha sık tercih edilebilir. Akademik yazılarda fiil kullanımının azalması ve betimleyici-tanımlayıcı ifadelerin tercih edilmesi bu eğilimi desteklemektedir. *Auxiliary* (edat) sözcük türüne bakıldığında ise sayısal artışa rağmen oransal düşüş, dilin daha karmaşık yapılarla zenginleştirilmiş olabileceğine işaret etmektedir. Bu noktada, metin içi alıntı ve kaynakça gibi unsurlar, metindeki yardımcı sözcüklerin (*auxiliary*, edat) payını genel oranda azaltmaktadır. Söz konusu unsurlar, genellikle dilbilgisel yardımcı sözcükler yerine isim, sayı ve noktalama gibi bileşenleri öne çıkarmaktadır. Bu gerekçe ile yardımcı sözcüklerin oranında azalma tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, son testte metin içi alıntı ve kaynakça kullanımında görülen artış (bkz. Tablo 3- 4- 5; Şekil 5- 6), metinlerin daha akademik bir forma yönelik değişim gösterdiğine işaret etmektedir. Bu durum, özellikle cins isimlerdeki artış ve *Diğer* kategorisindeki belirgin yükselişle doğrudan ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra, fiil ve yardımcı sözcüklerin oransal düşüşü, bu değişimin dil kullanımındaki etkilerini desteklemektedir. Buradan hareketle, son testte gözlemlenen değişimlerin yalnızca sözcük türü dağılımını değil, aynı zamanda katılımcıların Japonca akademik yazım becerilerindeki gelişmeyi de yansıttığını söylemek mümkündür.

4.1.3. Ön-Son Test Dereceli Puanlama Anahtarı Analizi Bulguları

Ön test ve son test metinlerinin başarı puanı analizinde araştırmacı tarafından hazırlanan Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) kullanılmıştır. Razı (2015), Yonezawa (2009) ve Japon Dili Eğitimi Topluluğu Dergi Komitesi (2023) tarafından yapılan çalışmalarda yer alan yabancı dil olarak İngilizce ve Japonca öğretimi akademik yazım kriterleri oluşturulan puanlama anahtarında belirleyici olmuştur. Çalışmanın yöntem bölümünde yer alan Şekil 3'te *Ön-Son Test Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)* açıklanmıştır. Katılımcıların ön ve son test başarı puanları ilgili puanlama anahtarına göre belirlenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 3'te katılımcıların ön ve son testlerde puanlama anahtarındaki ana ve alt kriterlerden hangi puanı aldıkları gösterilmektedir.

Tablo 3

Dereceli puanlama anahtarına göre (rubrik) ön test ve son test başarı puanları

	A		**B**		**C**		**D**		**E**		**F**		**G**		**H**		**I**	
	ÖT	**ST**	**ÖT**	**ST**	**ÖT**	**ST**	**ÖT**	**ST**	**ÖT**	**ST**	**ÖT**	**ST**	**ÖT**	**ST**	**ÖT**	**ST**	**ÖT**	**ST**
B1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2
B2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2
B3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Toplam *Biçimsel Olgunluk*	**7**	**7**	**7**	**7**	**5**	**7**	**7**	**8**	**7**	**7**	**7**	**9**	**7**	**7**	**7**	**9**	**7**	**7**
İ1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
İ2	2	3	2	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
İ3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Toplam *İçerik/İfade Olgunluğu*	**6**	**7**	**5**	**7**	**7**	**7**	**4**	**7**	**7**	**7**	**5**	**7**	**7**	**7**	**7**	**7**	**5**	**7**
A1	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	2	2	2	2	3	3	2	3

Tablo 3'ün devamı

A2	3	3	1	2	1	3	1	2	1	2	1	3	2	2	2	3	2	1
A3	1	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
Toplam *Akademik Üslup Düzeyi*	**5**	**9**	**4**	**8**	**4**	**9**	**4**	**8**	**5**	**7**	**5**	**8**	**6**	**7**	**8**	**9**	**7**	**7**
M1	1	3	1	2	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3
M2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
M3	1	3	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	3
Toplam *Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi)*	**3**	**7**	**3**	**6**	**3**	**3**	**3**	**9**	**3**	**3**	**3**	**7**	**3**	**7**	**3**	**7**	**3**	**7**
K1	1	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	2	1	3	1	3
K2	1	2	1	2	1	1	1	3	1	1	1	2	1	2	1	2	1	3
K3	1	3	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	3
Toplam *Kaynakça Kullanım Olgunluğu*	**3**	**7**	**3**	**8**	**3**	**3**	**3**	**9**	**3**	**3**	**3**	**8**	**3**	**7**	**3**	**8**	**3**	**9**
Genel Toplam	**24**	**37**	**22**	**36**	**22**	**29**	**21**	**41**	**25**	**27**	**23**	**39**	**26**	**35**	**28**	**40**	**25**	**37**

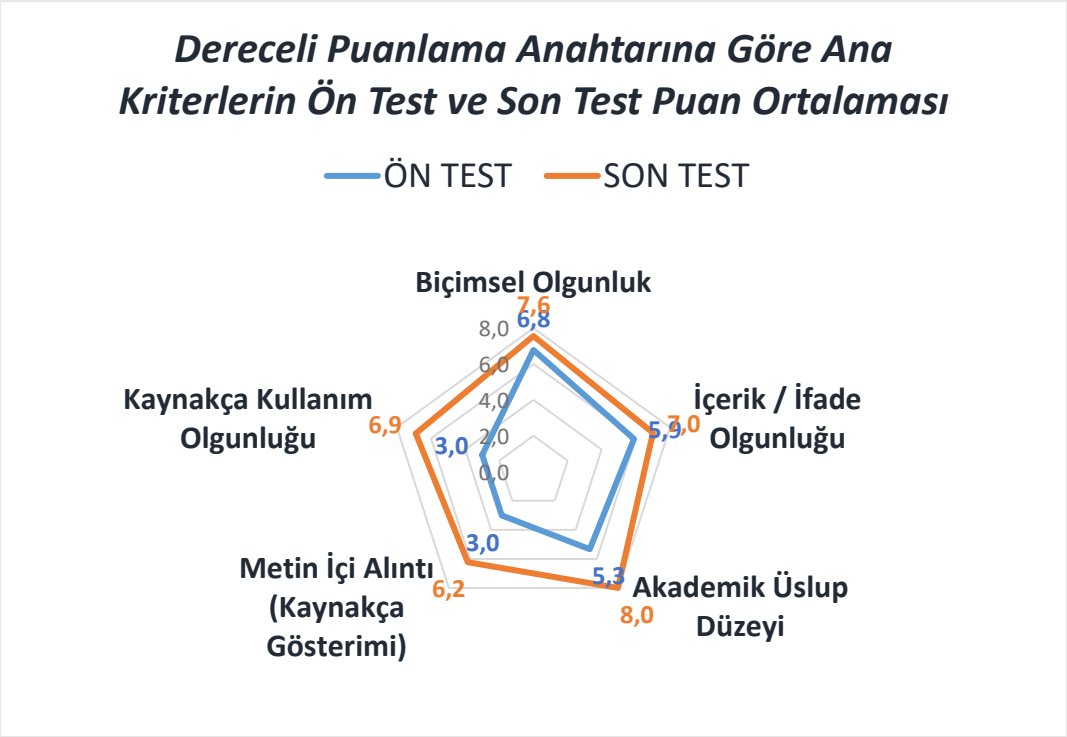
Tablo 3'ün sol sütunlarında ana ve alt kriterler görülmektedir. Her bir ana kriter tam ismi ile yazılı olup (*Biçimsel Olgunluk*, *İçerik/İfade Olgunluğu*, *Akademik Üslup Düzeyi*, *Metin İçi Alıntı- Kaynakça Gösterimi*, *Kaynakça Kullanım Olgunluğu*) alt kriterler okunabilirlik açısından (örneğin B1, İ2, A3 şeklinde) kodlanmıştır. Kodlanan alt kriterlerin tam hali Şekil 3'te yer almaktadır.

Tablo 4

Ana kriterlerin ön test ve son test puan ortalaması (genel değerlendirme 1)

	ÖN TEST*	**SON TEST***
Biçimsel Olgunluk	6,8	7,6
İçerik / İfade Olgunluğu	5,9	7,0
Akademik Üslup Düzeyi	5,3	8,0
Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi)	3,0	6,2
Kaynakça Kullanım Olgunluğu	3,0	6,9
Genel Ortalama	**24,0**	**35,7**

***** *Her bir ana kriter 9 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir.*



Şekil 5 Dereceli puanlama anahtarına göre ana kriterlerin ön test ve son test puan ortalaması

Tablo 4 ve Şekil 5'te yalnızca ana kriterlerin ön test ve son testteki başarı puanı ortalamalarına yer verilmiştir. Ana kriterlerin toplam tavan puanı 9'dur. Her bir alt kriterden alınabilecek minimum puan 1'dir. Dolayısıyla toplam üç alt kriterden oluşan bir ana kriterin taban puanı ise 3 olmuştur. Her bir ana kritere bakıldığında, ön test ve son test arasında aynı oranda olmamakla birlikte bir artış gözlenmiştir. Özellikle çalışmanın amacı bağlamında JAY'a dair ana kriterlere odaklanıldığında, Kaynakça Kullanım Olgunluğu, Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi) ve Akademik Üslup Düzeyi ana kriterlerinde ön teste kıyasla son test başarı puanlarında bir artış söz konusudur.

Tablo 5

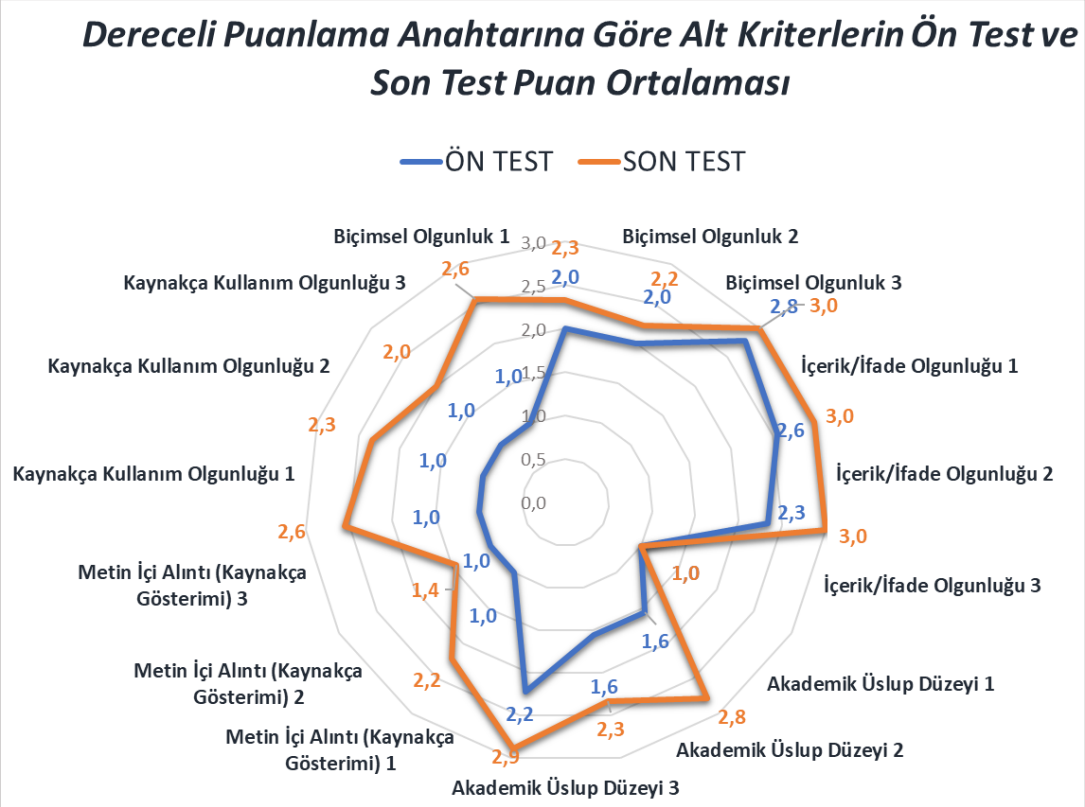
Alt kriterlerin ön test ve son test puan ortalaması artış düzeyi (genel değerlendirme 2)

	ÖN TEST*	SON TEST*
Biçimsel Olgunluk 1	2,0	2,3
Biçimsel Olgunluk 2	2,0	2,2
Biçimsel Olgunluk 3	2,8	3,0
İçerik/İfade Olgunluğu 1	2,6	3,0

Tablo 5'in devamı

İçerik/İfade Olgunluğu 2	2,3	3,0
İçerik/İfade Olgunluğu 3	1,0	1,0
Akademik Üslup Düzeyi 1	1,6	2,8
Akademik Üslup Düzeyi 2	1,6	2,3
Akademik Üslup Düzeyi 3	2,2	2,9
Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi) 1	1,0	2,2
Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi) 2	1,0	1,4
Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi) 3	1,0	2,6
Kaynakça Kullanım Olgunluğu 1	1,0	2,3
Kaynakça Kullanım Olgunluğu 2	1,0	2,0
Kaynakça Kullanım Olgunluğu 3	1,0	2,6
Genel Ortalama	**24,0**	**35,7**

***** *Her bir alt kriter 3 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir.*

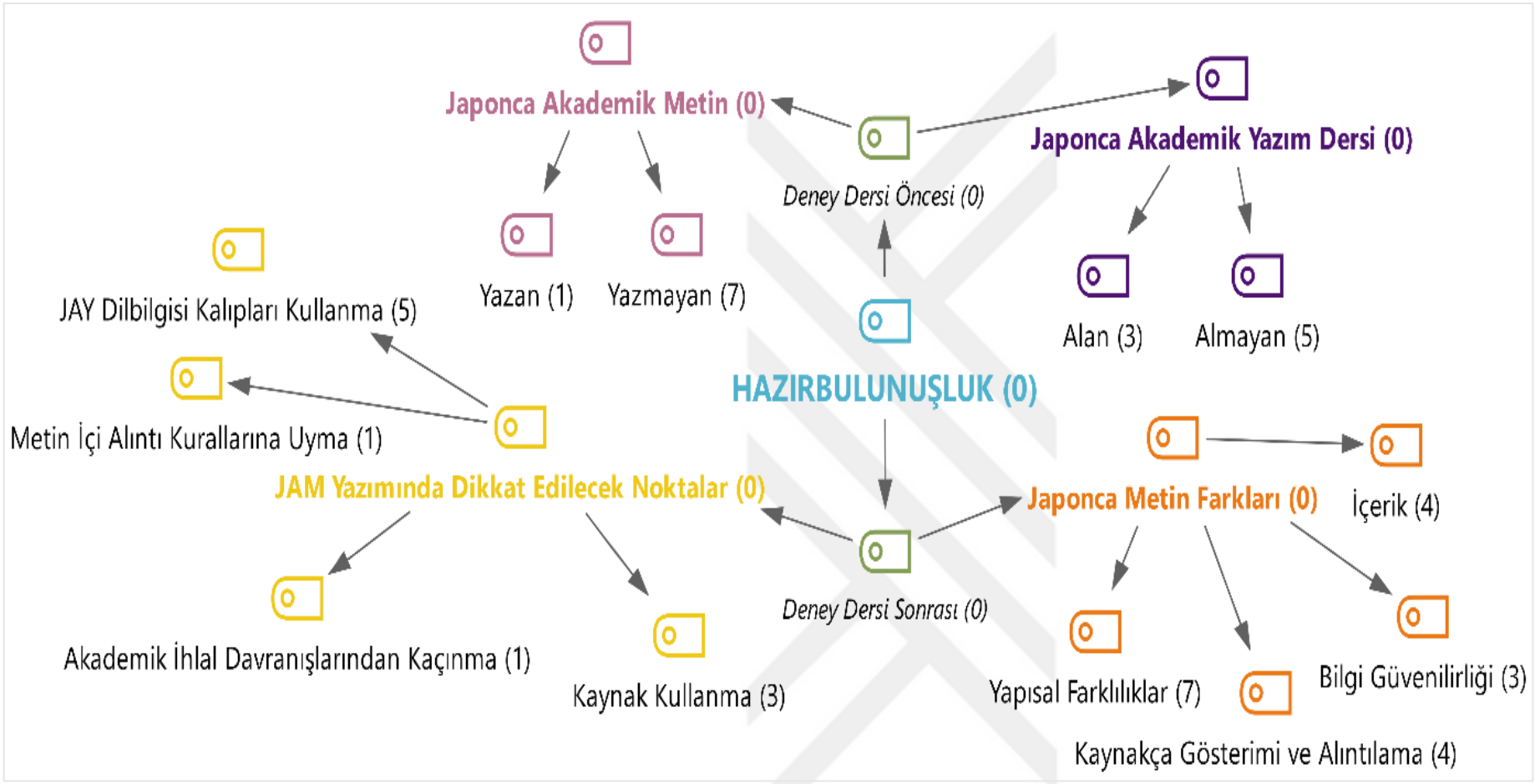


Şekil 6 Dereceli puanlama anahtarına göre alt kriterlerin ön test ve son test puan ortalaması

Tablo 5 ve Şekil 6'da yalnızca alt kriterlerin ön test ve son testteki başarı puanı ortalamalarına yer verilmiştir. Alt kriterlerin tavan puanı 3, taban puanı ise 1'dir. Her bir alt kriter incelendiğinde, ön test ve son test başarı puanları arasında genel bir artış gözlenmiştir. Ancak *İçerik/İfade Olgunluğu 3* alt kriterinde sabit bir durum görülmektedir. Ek olarak, *Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi) 2* alt kriterinde ise kayda değer bir artışa rastlanılmadığı gözlenmiştir. Özellikle çalışmanın amacı bağlamında JAY'a dair alt kriterlere odaklanıldığında, *Akademik Üslup Düzeyi 1, 2* ve *3* alt kriterlerinde ön test başarı puanına kıyasla son test başarı puanında bir artış gözlenmiştir. İlgili alt kriterlerin ortalama ön test başarı puanı 1,8 iken bu oran son testte 2,6'ya yükselmiştir. Akademik Üslup Düzeyi ana kriteri bünyesindeki toplam üç kriterin içeriği JAY'da dilbilgisel formları kapsamaktadır. Çalışmanın amacı bağlamında, JAY'a yönelik Akademik Üslup Düzeyi ana kriterinde olumlu artış gözlenmiştir.

4.2. Görüşme Transkriptleri İçerik Analizi Bulguları

Görüşme transkriptleri MAXQDA programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular üç ana kod başlığı altında kodlanmıştır. Bu kodlar; 1) Hazırbulunuşluk, 2) Japonca Akademik Yazım Kurallarına Uyma ve 3) Deney Dersleri olarak tanımlanmıştır. İlk olarak, aşağıdaki Şekil 7'de *Deney Dersi Öncesi – Sonrası Katılımcıların Hazırbulunuşluk Seviyesi* incelenmiştir.



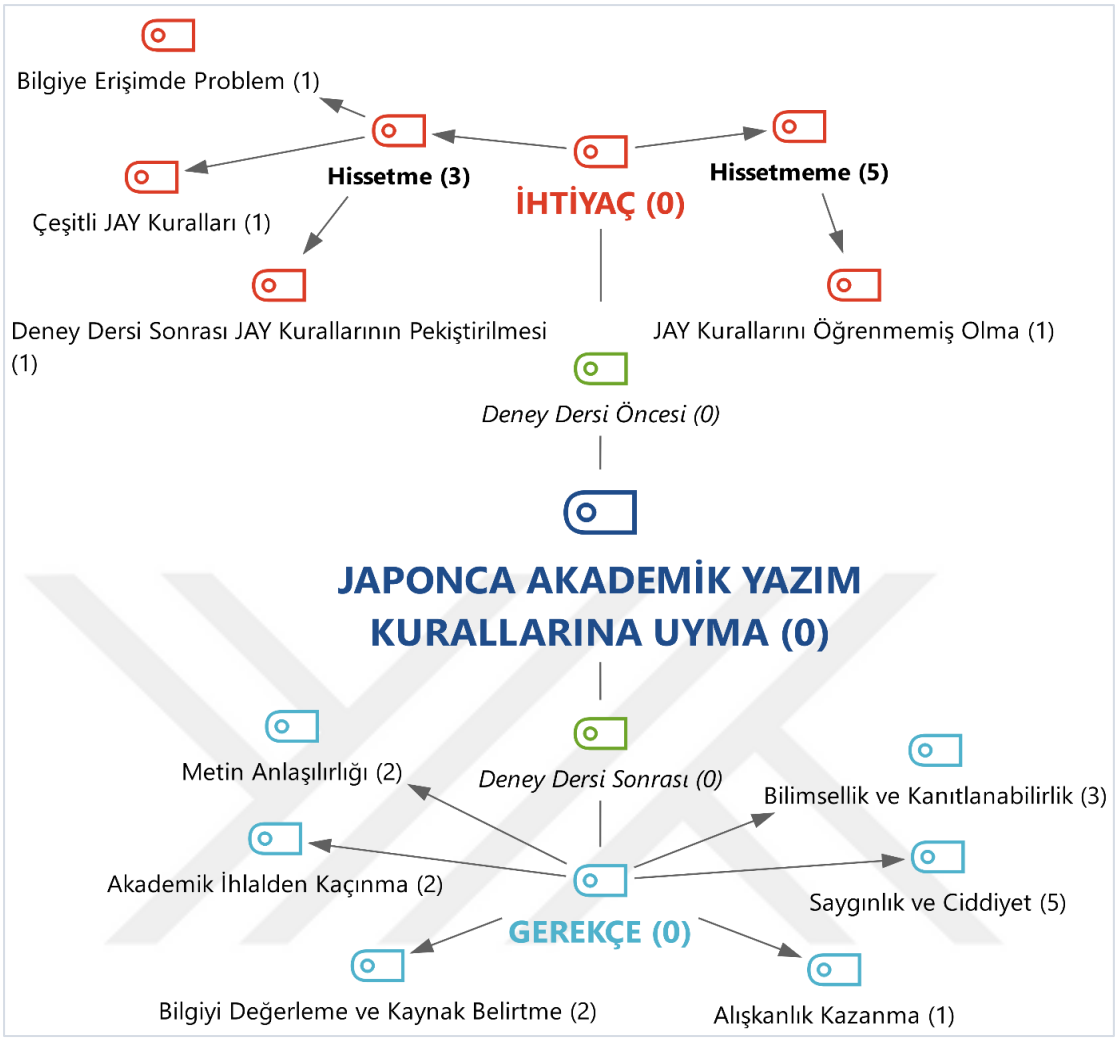
Şekil 7 Uygulama (deney dersi) öncesi – sonrası katılımcıların hazırbulunuşluk seviyesi

Öncelikle, Hazırbulunuşluk ana kodu bağlamında, *Deney Dersi Öncesi* alt kodu incelendiğinde *Japonca Akademik Yazım Dersi* teması görülmektedir. İlgili temaya yönelik katılımcılara "Daha önce Japonca akademik yazım dersi veya eğitimi almış mıydınız?" sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar katılımcıların deney derslerine tabii tutulması öncesini kapsayarak analiz edilmiştir. Şekil 7'ye bakıldığında, üç katılımcının daha önce Japonca dersi veya eğitimi aldığı görülmektedir. ÇOMÜ Japonca Öğretmenliği lisans bölümü müfredatı incelendiğinde söz konusu ders veya eğitime yönelik herhangi bir ders olmadığı görülmektedir. Daha önce JAY dersi veya eğitimi aldığını ifade eden katılımcılar, JAY'a yönelik eğitimi ÇOMÜ Japonca Öğretmenliği lisans bölümü müfredatında yer alan Japonca İleri Yazma Becerileri I dersinde aldıklarını vurgulamışlardır. Söz konusu eğitim Japonca yazma becerilerine yönelik bir ders planının içinde yer alan bir konu olmuştur. İlgili alt başlıkta analiz edilen ikinci görüşme sorusu ise "Daha önce Japonca akademik bir metin yazmış mıydınız?" olmuştur. *Japonca Akademik Metin* (JAM) temasına verilen yanıtlar katılımcıların deney derslerine tabii tutulması öncesini kapsayarak analiz edilmiştir. Şekil 7'ye bakıldığında, katılımcılar arasında yalnızca bir kişinin (Katılımcı H) daha önce JAM yazdığı görülmektedir. Katılımcı H verdiği yanıt ile yazdığı Japonca akademik metnin yukarıda bahsedilen Japonca İleri Yazma Beceriler I dersi bünyesinde yer alan bir öğretim görevi olduğunu ifade etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ilgili iki soru ile katılımcıların deney dersleri öncesi öğretim deneyimlerine yönelik hazırbulunuşluk seviyelerinin açıklanması amaçlanmıştır. *Hazırbulunuşluk* ana kodu bağlamında, *Deney Dersi Sonrası* alt kodu incelendiğinde *JAM Yazımında Dikkat Edilecek Noktalar* ve *Japonca Metin Farkları* alt kodları görülmektedir. Bu alt kodlar ile uygulama sonrasında katılımcıların hazırbulunuşluklarına yönelik bir değişimin söz konusu olup olmadığını saptamak olmuştur.

İlk olarak, *JAM Yazımında Dikkat Edilecek Noktalar* alt koduna yönelik katılımcılara "Japonca bir metin yazarken hangi noktalara dikkat edeceksiniz?" sorusu yöneltilmiştir. İlgili sorunun içeriğinin deney dersleri sonrasını kapsadığı katılımcılara ifade edilmiştir. Bulgulara bakıldığında, çoğunluğu oluşturan toplam beş katılımcının *JAY Dilbilgisi Kalıpları Kullanma* temasına yönelik yanıtlar verdiği görülmüştür. Katılımcılar tarafından deney derslerinden sonra daha sıklıkla JAY'a yönelik dilbilgisi kalıpları kullanacakları belirtilmiştir. Buna karşın, akademik dürüstlük bağlamında JAY'a yönelik verilen yanıtlar incelendiğinde; bir katılımcı yanıtı ile *Metin İçi Alıntı Kurallarına Uyma,* bir

katılımcı yanıtı ile *Akademik İhlal Davranışlarından Kaçınma* ve üç katılımcı yanıtı ile *Kaynak Kullanma* temaları belirlenmiştir. Bulgular bağlamında, uygulamanın akademik dürüstlük bilinci geliştirmenin yanı sıra JAY kalıpları kullanımı noktasında çoğunluk gözlenmiştir.

İkinci olarak, *Japonca Metin Farkları* alt koduna yönelik katılımcılara "Japonca akademik yazım kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin sizce diğer metinlerden farkı nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Soru ile amaçlanan, uygulamadan sonra Japonca düz metin ile akademik metin farkına yönelik bilinç düzeyinin açıklanmasıdır. Bu bağlamda, toplamda yedi katılımcının yanıtı *Yapısal Farklılıklar* teması ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcılar tarafından belirtilen Japonca düz metne kıyasla çeşitli JAM farkları şunlardır: JAY kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin; daha resmi bir üslubunun olması, içerdiği dilbilgisi kalıplarının farkı, öznel ve nesnel faktör ayrımı, hitap ettiği kitle. Katılımcılar arasında dört kişinin yanıtı *İçerik* teması ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda *İçerik* temasını kapsayan yanıtlar arasında, metinde savunulan argümanın bilimsel olması ve yazarın duygularını dahil etmeden metni bilimsel bir yaklaşım ile kaleme alması yer almaktadır. Akademik dürüstlük ve yazım bağlamında ele alındığında, toplam üç katılımcının yanıtı *Bilgi Güvenilirliği* teması ile, toplam dört katılımcının yanıtı ise *Kaynakça Gösterimi ve Alıntılama* teması ile ilişkilendirilmiştir. *Bilgi Güvenilirliği* teması özelinde ele alındığında katılımcılar; JAM'da yer alacak bilgilerin doğruluğundan emin olunması gerektiğini, kaynağı olan bir metnin güvenilirlik noktasında fark yaratacağını, Japonca akademik bir metinde yer alan veri doğruluğundan şüphe edilemeyeceğini belirtmişlerdir. *Kaynakça Gösterimi ve Alıntılama* teması özelinde ele alındığında katılımcılar JAM farkı bağlamında; bilgilerin kaynağının belirtilmesi gerektiğini, metin içi doğrudan veya dolaylı alıntı ile yazara atfın yer aldığını belirtmişlerdir.

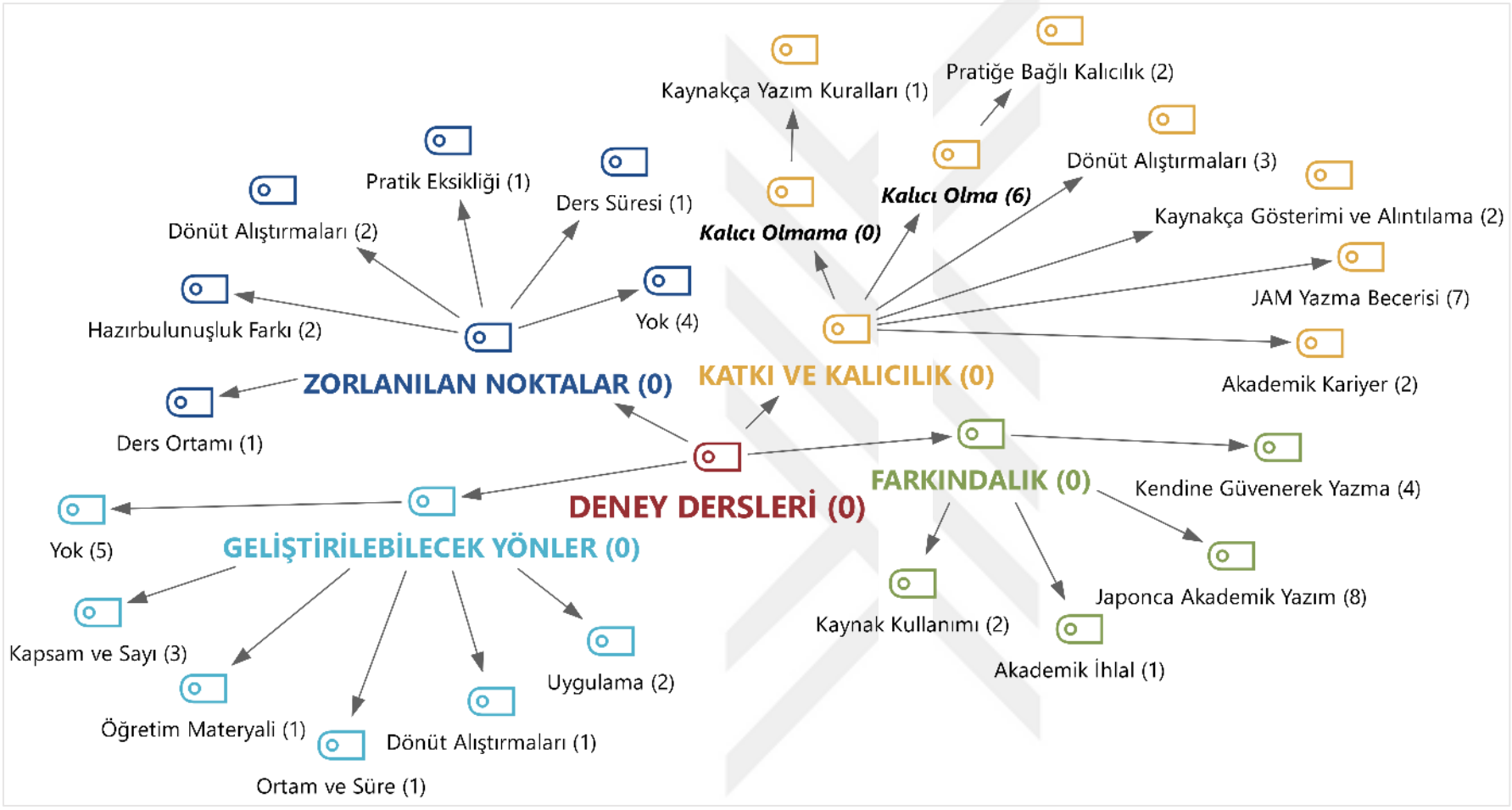


Şekil 8 İhtiyaç ve gerekçe bağlamında Japonca akademik yazım kurallarına uyma

Katılımcılara, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde mi yazıyorsunuz ya da buna yönelik bir girişiminiz veya ihtiyacınız oldu mu?" (Soru 1) ve "Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazmak sizin için ne kadar önemli?" (Soru 2) soruları yöneltilmiştir. JAY kurallarına uyma bağlamında her iki sorunun ana fikrinin aynı olması gerekçesi ile yanıtlar tek bir ana kodun altında analiz edilmiştir. Dolayısıyla, ilgili sorular *Japonca Akademik Yazım Kurallarına Uyma* ana kodu ile kodlanmıştır. Öncelikle, katılımcıların Soru 1 aracılığıyla JAY kurallarına uymaya yönelik tavır ve tutumları belirlenmiştir. İlgili soruya verilen yanıtlar *İhtiyaç* alt kodu ile kodlanarak (JAY kurallarına uyma ihtiyacı) *Hissetme* ve *Hissetmeme* alt başlıkları ile kodlanarak incelenmiştir. Bu kodlar ile ihtiyacın hissedilme veya hissedilmeme sebepleri ile Şekil 8'de belirtilmiştir. Örneğin, sekiz katılımcı ile yapılan görüşmelerde toplam beş katılımcı JAY kurallarını öğrenmemiş

olma sebebi ile JAY kurallarına uyma ihtiyacı hissetmediğini belirtmiştir. JAY kurallarına uyma ihtiyacı hissedenler ele alındığında, üç farklı katılımcının üç ayrı sebep belirttiği görülmektedir. Örneğin Katılımcı F, çeşitli bilmediği JAY kuralı olması dolayısıyla metin yazarken interneti kullanarak araştırma yapma ve JAY kurallarına uyma ihtiyacı hissettiğini belirtmiştir. Bir diğer yanıt olarak Katılımcı I, uygulamada öğrendiklerini pekiştirme amaçlı JAY kurallarına uyma ihtiyacı hissettiğini belirtmiştir. Katılımcı H'nin yanıtı incelendiğinde ise JAY kurallarına uyma ihtiyacı hissettiğini ancak bilgiye erişim noktasında sorun yaşadığını belirttiği görülmüştür.

Katılımcıların JAY kurallarına uyma gerekçeleri bağlamında, Soru 2 aracılığıyla JAY kurallarına uymaya yönelik sebepler belirlenmiştir. Akademik dürüstlük bağlamında yer alan JAY kurallarına uyma gerekçelerine odaklanıldığında; iki katılımcı *Akademik İhlalden Kaçınma*, iki katılımcı *Bilgiyi Değerleme ve Kaynak Belirtme*, üç katılımcı *Bilimsellik ve Kanıtlanabilirlik* yanıtlarını öne sürmüştür.



Şekil 9 Uygulamaya (deney derslerine) ilişkin görüşler

Deney dersleri uygulamalarının katkısı bağlamında katılımcıların görüşlerine bakıldığında, çoğunluk olarak yedi katılımcının JAM yazma becerisi edindiğini belirttiği Şekil 9'da görülmüştür. Akademik dürüstlük bağlamında ele alındığında, *Kaynakça Gösterimi ve Alıntılama* teması ile iki katılımcının yanıtı öne çıkmıştır. Katılımcı D, deney dersleri öğretim planında yer alan güvenilir akademik kaynaklara erişim konusu kapsamında öğretilen Japon kütüphanelerindeki Japonca makaleleri içeren bibliyografik veritabanlarını. (J-STAGE ve CiNii vb.) kastederek araştırma sürecinde ilgili veri tabanları aracılığıyla alıntı yaparak kaynaklardan yararlanacağını belirtmiştir. Konuya paralel olarak Katılımcı E, kuralına uygun şeklide metin içi alıntı yapmak ve doğru kurallar ile kaynakça listesi oluşturmak gibi kendi için önemli olup dikkat etmesi gerektiğini düşündüğü noktaları deney derslerinde kazandığını ifade etmiştir. Katılımcılar arasından üç katılımcı yanıtları *Dönüt Alıştırmaları* teması ile ilişkilendirilmiştir. Öyle ki, Katılımcı E, F ve I'nın akademik yaşantılarında dönüt alıştırma kağıtlarına tekrar göz atarak onlardan yararlanacakları fikirleri benzerlik göstererek ortak paydada buluşmuştur.

Çalışmada uygulanan deney dersleri sürecinin katılımcılar tarafından değerlendirilmesi amacıyla toplamda dört soru katılımcılara yöneltilmiştir. İlgili sorulara verilen katılımcı yanıtları *Deney Dersleri* ana kodu bünyesinde kategorize edilmiştir. Sorular Şekil 9'da ifade edilen MAXQDA programı kodlamaları ile aşağıda sıralanmıştır:

i. Sizce aldığınız Japonca akademik yazım eğitimi bundan sonraki akademik yaşantınızda/eğitim-öğretim hayatınızda hangi davranışları değiştirecek? (*Farkındalık*)
ii. Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin anlaşılırlığı, (öğrenci açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi) (*Zorlanılan Noktalar*)
iii. Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri? (*Geliştirilebilecek Yönler*)
iv. Aldığınız eğitimin bundan sonraki akademik yaşantınızda ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitimin akademik yaşantınızda kalıcı olacak mı? (*Katkı ve Kalıcılık*)

İlk olarak *Farkındalık* alt kodu incelendiğinde, katılımcıların deney dersleri uygulamaları aracılığıyla geliştiğini belirttikleri farkındalıkların çoğunluğunu (tüm katılımcıların yanıtı ile) *Japonca Akademik Yazım* temasının oluşturduğu görülmüştür. Örneğin paylaşılan görüşlere bakıldığında, Katılımcı A ve B'nin JAY farkındalığı noktasında JAY dilbilgisi kurallarını belirttiği görülmüştür. Katılımcı F ise konuşma dili ile yazı dilinin ayrımı farkındalığı kazandığını belirtmiştir. Katılımcı H gelişen farkındalık bağlamında, düşünceleri kelimelere dökebilme becerisini belirtirken yazıda üslubun, kullanılan kelimelerin, hangi okuyucu kitlesine yönelik yazdığın vb. noktaların özellikle Japoncada değiştiğini vurgulamıştır.

İkinci olarak, deney dersleri uygulamalarında ve uygulama süresinde *Zorlanılan Noktalar* ana kodu incelenmiştir. Deney dersleri uygulamalarının potansiyel geliştirilebilecek yönlerinin tespitini kolaylaştırmak adına katılımcılara uygulama sürecinde zorlandıkları noktalar sorulmuştur. Araştırmanın sınırlılıkları ile katılımcılardan alınan zorlanılan nokta görüşlerinin ilişkili olabileceği varsayılmaktadır. Öyle ki, araştırmanın gönüllülük esasına dayanması sebebiyle katılımcılardan talep edilen minimum zaman ayırımı bağlamında uygulama derslerinin maksimum yirmi dakika sürmesi Katılımcı H tarafından yetersiz ve genişletilebilecek *Ders Süresi* teması ile işaret edilmiştir. Aynı katılımcı "ders sürelerinin daha uzun olması durumda dersin daha iyi olabileceği" şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Konuya paralel olarak Katılımcı H derste yeteri kadar alıştırma yapılmayarak öğretim içeriğinin pratik edilmediği noktasını vurgulamıştır. Katılımcı E ve I deney dersleri uygulaması sonrası belirli katılımcılara uygulanan dönüt alıştırma kağıtlarını yaparken zorlandıklarını belirtmiştir. Özellikle Katılımcı E dönüt alıştırma kağıtlarını herhangi bir yardım almadan yalnızca kendi bilgileri ile doldururken zorlandığını belirtirken Katılımcı I dönüt alıştırma kağıtlarını doldururken deney dersleri içeriğini iyi hatırlayamama sebebiyle zorlandığını ancak bu durumun kendi sorumluluğunda olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu durumun katılımcı sorumluluğunda olmasından ziyade uygulamada yer almayan öğretim pratiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öyle ki, öğretim pratiklerinin dönüt alıştırmaları konusunda destekleyici olabileceği de varsayılmaktadır. Ek olarak, bu konunun uygulamanın potansiyel geliştirilebilecek yönlerine işaret ettiği düşünülmektedir. *Hazır bulunuşluk* temasına bakıldığında, Katılımcı A deney dersleri uygulamalarında kullanılan öğretim materyallerinde yer alan *kanji*lerin (Japonca karakter) Japonca dil yeterlilik seviyesinin kendi Japonca düzeyinin üzerinde olduğunu ve dolayısıyla öğretim materyalini

yarı yarıya anladığını belirtmiştir. Katılımcı H ise deney dersi içeriğinde yer alan bazı konuları zaten bildiğini dolayısıyla seviye farkı noktasında zorlandığını dile getirmiştir. Öyle ki, Katılımcı H ÇOMÜ Japonca Öğretmenliği bölümü ikinci sınıf müfredatında yer alan İleri Yazma Becerileri I dersinde gördüğü bazı JAY konularını kastetmiştir.

Üçüncü olarak, *Geliştirilebilecek Yönler* alt kodu ele alındığında, katılımcı görüşlerinin *Zorlanılan Noktalar* alt kodu temaları ile benzerlik gösterdiği incelenmiştir. Deney dersleri uygulamalarını geliştirmeye yönelik bakılacak öncelikli hususun zorlanılan noktalar olduğu düşünülmektedir. Zorlanılan noktaların iyileştirilmesinin geliştirilebilecek yönlere ışık tutacağına inanılmaktadır. Örneğin, ilgili iki alt koda verilen benzer yanıtlar bağlamında, *Zorlanılan Noktalar* alt kodunda deney dersleri uygulamalarında kullanılan *Öğretim Materyali* ve deney derslerindeki yetersiz *Dönüt Alıştırmaları* teması ile uygulamanın ortamı ve süresi yer almaktadır. Deney dersleri uygulamasını geliştirmeye yönelik Katılımcı I, ders içerisinde daha fazla alıştırmanın yapılabileceğine dair fikir beyan etmiştir. Ek olarak, Katılımcı H uygulamanın yeterli miktarda alıştırma içermediğini belirtmiştir. Deney dersleri uygulamalarının geliştirilebilecek yönleri *Kapsam ve Sayı* teması ile incelendiğinde Katılımcı F, toplamda işlenen dört deney dersinin yanı sıra "daha fazla sayıda deney dersi işlenirse daha iyi olabileceğini" belirtirken ek olarak ders içeriğinin yetersiz olduğundan değil ancak verimli olması sebebiyle deney derslerinin konu ve kapsamının genişletilebileceğini vurgulamıştır. Paralel olarak Katılımcı H, "derslerin genişletilebileceğini ve çalışmanın devamının gelmesi gerektiğini düşündüğünü" belirtmiştir. Katılımcı E'nin görüşü incelendiğinde ise süreçten memnun kaldığı ve deney derslerinin ÇOMÜ Japonca Öğretmenliği bölüm müfredatına eklenmesini istediği görülmüştür.

Son olarak, *Katkı ve Kalıcılık* alt koduna bakıldığında katılımcılar tarafından belirtilen çeşitli katkı türleri ile kalıcılık noktasında fikirler mevcuttur. Öncelikle, öğretim içeriğinin eğitim- öğretim yaşantılarına katkısı ve kalıcılığı uzun vadede ölçülebilecek bir husus olup ölçme ve değerlendirme prosedürüne tabii tutulacak bir süreçtir. Dolayısıyla, yukarıda yer alan iv. görüşme sorusu ile uygulamanın kalıcılığına yönelik katılımcıların yalnızca tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öyle ki, Katılımcı C'nin JAY kuralları (örneğin cilt numarası, metin içi alıntı türleri vb.) kalıcılığının tartışmaya açık olup pratiğe bağlı olarak kalıcılığının artacağı yönündeki görüşüne bakıldığında kalıcılığın ölçümü

hususu öne çıkmaktadır. Bu noktada Katılımcı C, deney derslerinin kalıcı olmayacağını düşündüğünü tam olarak ifade etmese de kaynakça yazım kuralları noktasında pratik gerekliliği görüşünü belirtmiştir. Buna karşın toplam altı katılımcı deney dersleri içeriğinin kalıcı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. İçlerinden iki katılımcı kalıcılığa yönelik gerekçe sunmuştur. Örneğin Katılımcı C, pratiğe bağlı kalıcılık zemininde "ne kadar makale yazılırsa o kadar kalıcı olur" görüşünü belirtmiştir. Katılımcı B, deney derslerinin ne ölçüde kalıcı olacağının ve kalıcılığının artırılmasının halihazırda sahip olunan bilgilerin ileride hangi sıklıkla kullanılacağı ile ilgili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda araştırma soruları tartışılmış ve çalışmadan çıkarılan sonuçlarla birlikte önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Çalışmada, Japonca yazma becerileri dersine entegre edilmek üzere tasarlanan Japonca akademik yazım uygulamasının Japonca lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük olgusuna ilişkin farkındalıklarının gelişimi incelenmiştir. Çalışmanın ön ve son test bulguları *Reading Tutor, j-Readability* programları ve puanlama anahtarı ile incelenmiştir. Görüşmeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın ana fikri olan "Japonca lisans öğrencilerinin akademik dürüstlüğe yönelik farkındalıkları gelişmesinde Japonca yazma becerileri dersi kapsamında tasarlanan Japonca akademik yazım deney dersi uygulamaları etkili midir?'' kapsamında oluşturulan araştırma sorularına yönelik elde edilen bulguların tartışması aşağıda yer almaktadır. Ayrıca çalışmada uygulanan deney dersleri, katılımcıların çeşitli yönlerden değerlendirdiği ve farklı deneyimler sunduğu bir öğrenme sürecidir. Bu dersler, dört temel kriter çerçevesinde analiz edilmiştir. İlgili kriterler; 1) Katkı ve Kalıcılık, 2) Farkındalık, 3) Zorlanılan Noktalar, 4) Geliştirilebilecek Yönler, şeklindedir (Şekil 9). Aşağıda bu kriterlere ait bulguların tartışması sunulmaktadır.

5.1.1. Uygulama katılımcılar üzerinde akademik dürüstlük bağlamında farkındalık geliştirmiş midir?

Hazırbulunuşluk

Bu çalışmada, katılımcıların *Japonca akademik yazım dersi*ne yönelik hazırbulunuşlukları, deney dersleri öncesi ve sonrası kazanımları ile Japonca düz metin ve Japonca akademik metin arasındaki farklara ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcıların hazırbulunuşluk düzeylerinde ve akademik yazım farkındalıklarına yönelik detaylar sunmaktadır.

Öncelikle, Şekil 7'ye bakıldığında *Hazırbulunuşluk* ana kodu kapsamında *Deney Dersi Öncesi* alt kodu görülmektedir. Deney dersleri öncesinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Japonca akademik metin yazma deneyiminin olmadığı gözlemlenmiştir (7 katılımcı). Yalnızca bir katılımcı (H) Japonca akademik metin yazdığını ifade etmiştir. Öyle ki Katılımcı H, *üniversitede Japonca ileri yazma becerileri dersi kapsamında Japonca* düz metni *(sakubun)* resmi *(katai) form ile yazdığını ve bunun sayılması durumunda evet Japonca akademik metin yazdım diyebileceğini* ifade etmiştir. Yalnızca bir katılımcının bu alanda deneyim sahibi olması, katılımcıların akademik yazım konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 5 katılımcının Japonca akademik yazım dersi almadığı, yalnızca 3 katılımcının bu dersi aldığı belirlenmiştir. Ek olarak, ilgili dersi alan katılımcıların 2. oldukları da vurgulanmaktadır. Japonca akademik yazım dersi alan Katılımcı I, *Japonca İleri Yazma Becerileri dersi kapsamında ikinci dönemde akademik yazıma odaklanıldığından dolayı dilbilgisel konular bağlamında biraz bilgiye sahip olduğunu* belirtmiştir (*-de aru tai*[2] gibi Japonca resmi yazı formu). Ancak katılımcı, *akademik yazım kurallarını daha önce görmediğini* vurgulamıştır. Benzer olarak Katılımcı H (2. sınıf), *üniversitede yalnızca X Hoca tarafından* (Japonca İleri Yazma Becerileri dersi kapsamında) akademik yazım biçiminin öğretildiği ve derste bu yıl (2. sınıfta) ilk defa bu konuları gördüğünü belirtmiştir. Yine 2. sınıf olan Katılımcı F ise deney derslerini almadan önce X Hocanın üniversitede verdiği (Japonca İleri Yazma Becerileri) dersi aldığını ve onun da akademik yazım üzerine olduğunu ifade etmiştir. İlgili katılımcılardan elde edilen bulgular ışığında, ÇOMÜ Japonca Öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencisi olan katılımcıların Japonca İleri Yazma Becerileri dersi kapsamında Japonca akademik yazıma dair bilgi sahibi oldukları analiz edilmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki, ilgili üniversitenin müfredatında tek başına Japonca akademik yazıma yönelik bir ders mevcut değildir. Buradan hareketle, katılımcıların büyük bir kısmının akademik yazım konusunda hem teorik hem de pratik açıdan yetersiz bir altyapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Japonca akademik yazım becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarlanmış deney derslerinin önemini vurgulamaktadır.

Çalışmada, Japonca yazma becerileri dersine entegre edilmek üzere tasarlanan Japonca akademik yazım deney derslerinin katılımcılar üzerinde oluşturulması amaçlanan

[2] Japoncada rapor yazım formu

akademik etik, dürüstlük ve ihlal farkındalığına ilişkin etkiye odaklanılmıştır. Şekil 7'ye bakıldığında *Hazırbulunuşluk* ana kodu kapsamında *Deney Dersi Sonrası* alt kodu görülmektedir. Bu alt kod kapsamında katılımcılara, Japonca düz bir metin ile Japonca akademik yazım kurallarına uyularak yazılmış (akademik bir metnin) farkları nelerdir sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar, Japonca düz metin ve akademik metin arasındaki farklara dair görüşlerini dört ana başlık altında ifade etmişlerdir. Bu noktada Şekil 7 incelendiğinde, katılımcıların deney dersi deneyimi sonrasında Japonca metin farklarına ilişkin en çok vurguladıkları fark olarak *Yapısal Farklılıklar* teması öne çıkmıştır. Daha açık bir ifadeyle, Japonca düz bir metin ile Japonca akademik bir metnin farkı sorulduğunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu (toplam 7 katılımcı) metnin yapısının ayrımını vurgulamıştır. Bu durum, Japonca akademik metinlerin belirli bir yapısal düzen gerektirdiğini ve katılımcıların bu farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

Öyle ki, görüşmelerde görüşlere müdahale edilmeksizin konusun kapsamının daraltılması doğrultusunda araştırmacı tarafından yönlendirilmelerde bulunulmuştur. Örneğin, "Başka bir fikriniz var mı?" gibi sorular aracılığıyla katılımcıların düşünmesi sağlanmıştır. Bu gibi durumlarda araştırmacı, deney dersleri içeriğindeki konuların -spesifik olarak belirtilmeksizin- katılımcılar tarafından hatırlanmasına zemin hazırlamıştır. Ancak görüşmelerde katılımcılar tarafından paylaşılan görüşlere hiçbir koşulda müdahale edilmemiştir. Zaman zaman katılımcıların vermek istediği yanıtları uygun kelimeler ile ifade edemedikleri durumlar yaşanmıştır. Ek olarak, katılımcıların deney derslerinde işlenilen konulara atıfta bulunarak görüşlerini paylaştığı durumlar gerçekleşmiştir. Katılımcıların sorulara yanıt verirken deney dersleri içeriğine yönelik vermek istedikleri örnekleri hatırlayamaması veya deney dersi deneyimlerinden çıkarım yapamaması gibi durumlar yaşanmıştır. Bu noktada, yalnızca görüşmenin akışını ilerletebilmek amacıyla araştırmacı tarafından alternatif bir cümle sunulup "Bahsetmek istediğiniz nokta bu mu?" şeklinde destekler sağlanmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına ilişkin görüşleri, Ek-11'de yer alan görüşme transkriptlerinde hiçbir koşulda değiştirilmeden olduğu gibi aktarılmıştır.

Buradan hareketle, katılımcıların Japonca metin farkları özelinde verdikleri yanıtların belirli bir kısmı akademik etik, dürüstlük ve ihlal farkındalığına ilişkindir. Yanıtlar ele alındığında, toplam 4 katılımcı Japonca düz bir metnin Japonca akademik bir metinden ayrılan noktası bağlamında *Kaynakça Gösterimi ve Alıntılama* temasına vurgu yapmıştır.

Japonca akademik bir metinde yer alması gereken olgular bağlamında kaynakça ve alıntılama hususu katılımcılar üzerinde ilgili farkındalıkları geliştirdiği tartışmaya açıktır. Akademik bir metnin biçimsel özellikleri kapsamında kaynakça ve alıntılama konuları yer almaktadır. Bu noktada, ilgili soruya ilişkin kaynakça ve alıntılama temasının akademik dürüstlük farkındalığı geliştirme noktasında kuvvetli bir belirleyici olmadığı düşünülmektedir. Buna karşın, yalnızca 3 katılımcı Japonca düz bir metin ile Japonca akademik bir metin arasında bilgi güvenilirliği açısından bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu noktada, ilgili metinler bünyesinde yer alan bilgilerin güvenilirliğine ilişkin Japonca akademik bir metnin bilgi güvenilirliği olgusu öne çıkmıştır. Tam da bu noktada, Katılımcı F verdiği yanıt ile *Japonca düz bir metindeki bilginin, verinin doğruluğundan şüphe edilebileceğini, ancak akademik bir metnin doğruluğundan şüphe etmenin daha zor olduğunu* belirtmiştir. *Bilgi Güvenilirliği* teması incelendiğinde bir başka yanıt olarak Katılımcı C, (içerdiği bilgi açısından) *ne kadar doğru olursa olsun kaynağı olmayan bir metnin güvenilirlik noktasında kaynağı olan bir metne göre daha aşağıda fark yarattığını* belirtmiştir. Geliştirilmesi amaçlanan farkındalık bağlamında bu iki görüş incelendiğinde akademik dürüstlük farkındalığının geliştirilmesine yönelik zeminin var olduğuna inanılmaktadır. *Bilgi Güvenilirliği* teması, katılımcıların Japonca akademik metinlerin güvenilir bilgi sunma zorunluluğunun farkında olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı C ve F'nin görüşleri ele alındığında, halihazırda metinler üzerinden farklılığa ilişkin görüşler belirtildiği görülmüştür. Buna karşın Katılımcı A bu noktada *Japonca bir metin akademik olarak* (akademik kurallar çerçevesinde) *yazıldığında bilgilerin doğruluğundan emin olunması gerektiğini* ifade etmiştir. Daha açık bir ifadeyle, Katılımcı A metin farkları temasını kendi yazacağı metin açısından ele almıştır. Bu doğrultuda, Japonca metin farklarının yalnızca var olan bir metin üzerinden değerlendirilmediği tespit edilmiştir. Yalnızca bir katılımcı görüşü üzerinden bu çıkarımın yapılmasının, geliştirilmesi amaçlanan farkındalığın etkisi noktasında ne derece uygun olduğu tartışılsa dahi bu durumun gelecekteki çalışmalar için ilham vereceğine inanılmaktadır. *Japonca Metin Farkları* teması sonucunda, metnin yapısal farklılıklarına ve içeriğine ilişkin görüşlerin katılımcı sayısınca çoğunlukta olması sebebiyle akademik dürüstlük farkındalığının geliştirilemediği düşünülmektedir. Buna karşın bulgular, katılımcıların Japonca akademik yazımın kendine özgü gerekliliklerini öğrenmeye başladığını göstermektedir.

Şekil 7'ye bakıldığında *Hazırbulunuşluk* ana kodu kapsamında *Deney Dersi Sonrası* alt kodu görülmektedir. Bu alt kod kapsamında katılımcılara, uygulama sonrasında akademik yaşantılarında JAM yazımında dikkat edeceklerini düşündükleri noktaların ne olduğu sorusu yöneltilmiştir. İlgili alt koda verilen katılımcı görüşlerine bakıldığında, çalışmada geliştirilmesi amaçlanan ilgili farkındalıklara yönelik içerikte bir temanın çoğunlukta olmadığı tespit edilmiştir. Öyle ki, çoğunluğun görüşleri (5 katılımcı ile) *JAY Dilbilgisi Kalıpları Kullanma* teması altında analiz edilmiştir. İlgili tema, akademik metnin yapısal özelliklerine ilişkin bir içeriğe sahiptir. Katılımcıların Japonca akademik metin yazımında dikkat edecekleri unsurlar arasında *JAY Dilbilgisi Kalıplarını Kullanma* (5 katılımcı ile) en çok vurgulanan konu olmuştur. Bu durum, Japonca akademik yazım dilbilgisi kalıplarının akademik yazımda önem arz ettiğini ve katılımcıların bu konuya öncelik verdiğini göstermektedir. Yalnızca bir katılımcının verdiği cevaba ilişkin *Metin İçi Alıntı Kurallarına Uyma* teması akademik yazım ile ilişkili olsa dahi ilgili cevap ile geliştirilmesi amaçlanan farkındalıkların arasında bir ilişki olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, geliştirilmesi hedeflenen farkındalıklara ilişkin çoğunluk görüşü sağlanamadığı görülmüştür. *Akademik İhlal Davranışlarından Kaçınma* teması ele alındığında Katılımcı E, *genel olarak makale yazarken akademik dürüstlüğü ihlal etmemeye özen göstereceğini, çünkü fark etmeden de ihlal edilebileceğini öğrendiğini* belirtmiştir. İlgili tema özelinde yalnızca bir katılımcı fikir beyan etmiş olsa dahi bu durumun, ilerleyen çalışmalarda deney dersleri öğretim planının gelişimine yönelik atılabilecek bir adım olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Buradan hareketle, *Kaynak Kullanımı* (3 katılımcı), *Metin İçi Alıntı Kurallarına Uyma* (1 katılımcı) ve *Akademik İhlal Davranışlarından Kaçınma* (1 katılımcı) gibi konular katılımcıların farkındalık geliştirdiği alanlar arasında yer almaktadır. Ancak, düşük katılım oranları, bu alanlarda geliştirilmesi gereken eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular neticesinde, katılımcıların Japonca akademik yazım dersine yönelik hazırbulunuşluklarının düşük olduğu, ancak deney dersleri sonrasında bu konuya ilişkin önemli farkındalıklar geliştirdiği ortaya koyulmuştur. Özellikle, Japonca akademik metinlerin yapısal farklılıkları ve kaynak kullanımı gibi konularda katılımcılar olumlu gelişmeler göstermiştir. Bununla birlikte, Japonca yazma becerileri dersi bağlamında, uygulamada metin içi alıntı kurallarına uyum ve akademik ihlalden kaçınma gibi konuların daha fazla vurgulanması gerektiğine inanılmaktadır. Sonuç olarak, deney dersleri uygulamalarının, katılımcıların Japonca akademik metin yazma becerilerini geliştirme ve

Japonca akademik yazımın gerekliliklerini öğretme açısından önemli bir fırsat sunduğu söylenebilir.

Japonca Akademik Yazım Kurallarına Uyma

Katılımcıların Japonca akademik yazım kurallarına uyma konusundaki gereksinimleri ve gerekçeleri, *İhtiyaç* ve *Gerekçe* isimli alt kodlar ile incelenmiştir. Aşağıda, katılımcıların bu kurallara ilişkin tutumlarını anlamaya yönelik bulgular sunulmuştur. Bulgulara göre, katılımcılar arasında yazım kurallarına uyma ihtiyacını hissetme ve hissetmeme sebepleri ile kurallara uyma gerekçeleri çeşitli temalar ile ortaya konulmuştur.

Şekil 8'e bakıldığında *Japonca Akademik Yazım Kurallarına Uyma* ana kodu kapsamında *İhtiyaç* alt kodu görülmektedir. Bu alt kod kapsamında katılımcılara, Japonca bir metin yazarken Japonca akademik yazım kurallarına uyma ihtiyacı hissedip hissetmediklerine yönelik bir soru yöneltilmiştir. Çoğunluk olarak toplam 5 katılımcı Japonca bir metin yazarken Japonca akademik yazım kurallarına uyma ihtiyacı hissetmediğini belirtmiştir. İlgili 5 katılımcıdan yalnızca biri JAY kurallarını (uygulama öncesini kastederek) öğrenmediklerini belirterek hissetmeme gerekçesini sunmuştur. Japonca akademik yazım kurallarına uyma ihtiyacı hisseden katılımcılara bakıldığında sayıca 3 katılımcı mevcut olduğu görülmektedir. Örneğin Katılımcı F JAY kuralları uyma gerekçesi olarak, *akademik metnin normal metinden farklı şekilde yazıldığını ve çoğu şeyin değiştirilmesi gerektiğini* belirtmiştir. Aynı zamanda Katılımcı F, *akıldan ve tutulan notlara bakmadan akademik bir metin yazmanın kolay olmayacağı* yönünde fikir beyan etmiştir. Ek olarak, bu gibi durumlarda Katılımcı F *Japonca bir metin yazarken araştırma yaptığını ve interneti kullandığını* ifade etmiştir. Bu görüş *Çeşitli JAY Kuralları* teması altında analiz edilmiştir. Katılımcı I ise *deney dersi uygulamalarından sonra edindiği bilgilerin pekiştiğini düşündüğünü ve kontrol etme amaçlı interneti kullandığını* belirterek bu noktada gerekçesini sunmuştur. Ek olarak Katılımcı H, JAY kurallarına uyma ihtiyacı hissettiğini ancak *JAY kurallarına erişme ve bilgileri öğrenme noktasında sorun yaşadığını* belirtmiştir.

Şekil 8'de yer alan *Japonca Akademik Yazım Kurallarına Uyma* ana kodu kapsamında *Gerekçe* alt kodu incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların çeşitli JAY kurallarına uyma gerekçeleri analiz edilmiştir. Geliştirilmesi hedeflenen farkındalıklara

ilişkin olarak öncelikle Katılımcı C ve F'nin görüşleri incelendiğinde; Katılımcı C *intihal yapma, veri uydurma gibi çeşitli akademik ihlal davranışları olduğunu ve dolayısıyla JAY kurallarına uymanın bu sebepten ötürü önemli olduğunu*, Katılımcı F ise *intihal yapmamaya, doğru şekilde alıntılamaya ve kaynakçayı da düzgün bir şekilde yazmaya özen göstermek gerektiğini* belirttiği görülmüştür. Farkındalık bağlamında ele alınan bir başka temaya bakıldığında *Bilgiyi Değerleme ve Kaynak Belirtme* görülmektedir. Aynı katılımcıların (C ve F) sundukları farklı görüşler ilgili tema kapsamında analiz edilmiştir. Öyle ki bu noktada Katılımcı C, *akademik dünyanın kümülatif olduğunu ve bu camiada bilgiyi oluşturana ve değerleyene kredi vermenin önem arz ettiğini* belirtmiştir. Bu bağlamda ek olarak Katılımcı F, *kaynakça yazarken JAY kurallarına uyulmaz ise uygun olmayacağını* vurgulamıştır. Buna karşın, toplam 5 kişi ile katılımcıların çoğunun JAY kurallarına uyma gerekçesi olarak *Saygınlık ve Ciddiyet* temasını belirttikleri tespit edilmiştir. Öyle ki Katılımcı A, *sadece ödev teslimine yönelik Japonca metin yazdığı için ve bunun da öğretmene sunduğu bir şey olmasından dolayı JAY kurallarına uyarak yazdığında Japoncayı daha iyi öğrenmiş gibi hissettiğini ve hocaya güzel bir şey takdim ettiğini düşündüğünü* belirtmiştir. Buradan hareketle, JAY kurallarına uyma gerekçeleri incelendiğinde geliştirilmesi hedeflenen farkındalığa yönelik görüşlerin toplam iki katılımcı (C ve F) ile sınırlandığı görülmüştür. Ancak Japonca bir metin yazarken JAY kurallarına uymanın, salt saygınlık kazanma ihtiyacı ve *Metin Anlaşılırlığı*, *Bilimsellik ve Kanıtlanabilirlik* temaları gibi metnin özelliklerine yönelik gerekçeler ile sınırlı kalmadığı da görülmektedir. Öyle ki, Katılımcı C ve F görüşlerinin geliştirilmesi hedeflenen farkındalık noktasında umut vaat eden bir bulgu olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, Japonca akademik yazım kurallarına uyma konusu gerek yazdıkları metinlerin niteliklerini yükseltmek gerekse etik standartları korumak açısından katılımcılar tarafından oldukça önemli görülmektedir. Ancak bazı katılımcıların Japonca akademik yazım kurallarına uyma ihtiyacı hissetmemesi, bu konuda eğitim ve farkındalık çalışmalarının artırılması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, Japonca akademik yazım kurallarının etkin bir şekilde öğretilmesine yönelik tasarlanan öğretim programlarının, akademik dürüstlük farkındalığının güçlendirilmesinde önem arz ettiği vurgulamaktadır. Özellikle, deney dersleri sonrası gerçekleşen farkındalık gelişimi, bu tür uygulamaların eğitim süreçlerine entegre edilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Öyle ki, uygulamanın,

katılımcıların akademik dürüstlük yönelik farkındalıklarını ve Japonca akademik yazıma dair hazırbulunuşluklarını artırmada etkili bir yöntem olduğuna inanılmaktadır.

Uygulama (Deney Dersleri)

Öncelikle, Şekil 9'da yer alan *Deney Dersleri* ana kodu kapsamında *Katkı ve Kalıcılık* alt kodu incelenmiştir. Bu alt kod kapsamında katılımcılara, uygulamanın akademik yaşantıları üzerinde ne gibi katkı sağladığını düşündükleri sorulmuştur. Ek olarak, deney derslerinin kalıcılık seviyeleri hakkında ne düşündüklerine yönelik soru yöneltilmiştir. Çalışmada, deney derslerinin katılımcıların akademik yaşamlarında kalıcı bir etkisi olup olmadığını ölçmek amaçlanmamıştır. "Kalıcılık" alt kodu, yalnızca katılımcıların bu derslerin kalıcılığı hakkındaki görüşlerini incelemek için kullanılmıştır. Kalıcılığın ölçümü, bu çalışmanın kapsamı dışında kalan karmaşık bir konudur. "Katkı ve Kalıcılık" teması ise deney derslerinin katılımcıların akademik yaşamlarına katkı sağlayıp sağlamadığı ve bu katkıların niteliği üzerine görüşlerini tespit etmeyi ifade eder. Bu bağlamda toplam 6 katılımcı, deney derslerinin akademik yaşantıları üzerinde kalıcı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Kalan katılımcılar, kalıcı olmayacağını düşündüklerine dair net bir görüş belirtmeseler de kalıcı olacağı fikrine çekimser kalmışlardır. Kalıcı olacağını düşünen katılımcılar arasında yalnızca iki katılımcı (B ve C) buna yönelik gerekçe sunmuştur. Örneğin Katılımcı B, *ne ölçüde kalıcılığı olacağını var olan bilgilerin ileride ne kadar kullanılacağı ile ilgili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir*. Katılımcı B'ye göre *kalıcılığın sağlamlaştırılması bilgilerin ne kadar kullanıldığına bağlı olarak değişen bir olgudur*. Konuya paralel olarak Katılımcı C, *pratiğe bağlı olarak kalıcılığın artacağı* yönünde fikir beyan etmiştir.

Deney dersleri katkı bağlamında analiz edildiğinde katılımcıların çeşitli katkı türlerine yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Geliştirilmesi hedeflenen farkındalık bağlamında yalnızca *Kaynakça Gösterimi ve Alıntılama* teması incelenmiştir. Ancak bir metinde yer alan metin içi alıntılar ile kullanılan kaynakların gösterimi olgusu akademik dürüstlük farkındalığı ile tam olarak ilişkili değildir. Dolayısıyla, deney derslerinin katılımcılara yönelik katkısı ile geliştirilmesi amaçlanan farkındalık noktasında açıkça bir etkisi olduğu tespit edilememiştir. Ek olarak, katkı noktasında *Akademik Kariyer* teması yer almaktadır. Öyle ki iki katılımcı (D ve H), akademik kariyer planladığını belirtmiştir. Bu bağlamda

Katılımcı D, *akademik yoldan ilerlemek istediği için ileride makale okuyacağını ve yazacağını* belirtmiştir. Bu konuda Katılımcı H'nin cevabına bakıldığında *şu an ikinci sınıf olduğunu ve üçüncü, dördüncü sınıfta hatta devam ederse yüksek lisansta da deney derslerinin işine yarayacağını belki de aldığı en önemli derslerden biri olduğunu düşündüğünü* ifade ettiği görülmüştür. Bu bağlamda, yalnızca iki katılımcı akademik kariyer kapsamında görüş belirtse dahi JAY kurallarına ilişkin deney derslerinin akademik kariyer hedefine yönelik etkisinin yadsınamayacağı benimsenmiştir. Buradan hareketle Japonca yazım dersi içeriğinin, bu tür hedefler gözetilerek yeniden tasarlanmasının Japonoloji öğrencilerinin yazma becerileri gelişimi üzerinde katkısı olacağına inanılmaktadır.

Deney derslerinin kalıcılık düzeyi ve katılımcılar üzerinde sağladığı katkılar değerlendirildiğinde, *Kalıcı Olma* (6 katılımcı) ve *JAM Yazma Becerisi* (7 katılımcı) en çok vurgulanan noktalar olmuştur. Bu durum, derslerin öğrenme çıktılarının uzun vadede etkili olabilme potansiyelini ortaya koymaktadır. Bu değerlendirme ışığında, deney dersi öğretim planı geliştirilmesinin ilerleyen çalışmalara yönelik potansiyeli olan bir alan olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca, *Dönüt Alıştırmaları* (3 katılımcı) ve *Kaynakça Gösterimi ve Alıntılama* (2 katılımcı) alt kodları ile katılımcıların yazım kurallarına dair bilgi birikimlerinin güçlendirildiğine inanılmaktadır. *Pratiğe Bağlı Kalıcılık* (2 katılımcı) ve *Akademik Kariyer* (2 katılımcı) gibi konular ise derslerin daha geniş etki alanına sahip olabileceği potansiyelini göstermektedir.

Sonrasında, Şekil 9'da yer alan *Deney Dersleri* ana kodu kapsamında *Farkındalık* alt kodu incelenmiştir. Bu alt kod ile katılımcıların, deney derslerinin sağladığı farkındalığa yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı Japonca akademik yazıma dair farkındalık geliştirdiklerini beyan etmiştir. İkinci çoğunluk olarak katılımcılar arasından 4 kişi deney derslerinin kendilerine güvenerek Japonca metin yazma farkındalığı kazandırdığını beyan etmişlerdir. Öyle ki, Katılımcı A deney dersi aldığı için kendine daha güvenerek yazabildiğini belirtirken Katılımcı I ise yazdığı metinlerin daha ciddi ve profesyonel duracağını ifade etmiştir. Konuya paralel olarak Katılımcı D (bir önceki alt koda verdiği cevaba benzer olarak), *akademik yoldan ilerlemeyi düşündüğünden dolayı ve makale okumanın da yazmanın da önem arz ettiğini düşünmesi dolayısıyla akademik kariyerinde deney derslerinin bayağı yardımcı olacağını düşündüğünü* paylaşmıştır. *Akademik Kariyer* ve *Kendine Güvenerek Yazma* temaları arasındaki ilişki bağlamında Katılımcı H deney

dersleri hakkında *aldığı dersler arasında en yararlı gördüklerinden biri olduğunu* ifade edip *yüksek lisans hedefi*ni vurgulamıştır. Buna karşın, geliştirilmesi hedeflenen farkındalıklar noktasında 2 katılımcı tarafından *Kaynak Kullanımı* temasına ilişkin görüş beyan edildiği tespit edilmiştir. Bu görüşler arasında Katılımcı F, *deney derslerinin kendisine kaynakça kullanım olgusuna ilişkin farkındalık kazandırdığını* belirtmiştir. Bu beyanını "(deney dersleri) kaynakça araştırmama da örnek oldu" sözleri ile dile getirmiş olup gerekçe olarak da:

> "Çünkü ben akademik bir şey yazarken her şeyi kendimin yazmam gerektiğini düşünüyordum. Ama son verdiğiniz ödevde de öğrendim ki bunu yapmak zorunda değilim. Bu konu hakkında çok daha araştırmış çok bilgili olan insanların fikirlerini de alıp makalemde, yazdığım metinde sunabilirim. Bunu öğrenmek de açıkçası çok iyi oldu benim için."

İfadesini sunmuştur (Ek-11.6). Deney dersleri sonrası gelişen farkındalık noktasında Katılımcı I, *bir kaynaktan alıntı yaparken nasıl alıntı yapacağını artık bildiği için daha fazla kaynaktan yararlanarak da bir şeyler yazabilmeye başlayacağını* belirtmiştir. Son olarak, *Farkındalık* alt kodu incelendiğinde yalnızca bir katılımcının *Akademik İhlal* temasına ilişkin görüş belirttiği görülmektedir. Öyle ki Katılımcı F deney dersleri kapsamında, (doğrudan alıntı, dolaylı alıntı gibi) alıntı yapmayı ve kaynakça listesi oluşturmayı öğrendiğini ve bunlar ile intihalin arasındaki ilişkiyi, bunların intihale ne kadar etkisi olup olmadığını da öğrendiğini belirtmiştir. Ek olarak Katılımcı F, görüşünü "Ben eğer bu dersi almamış olsaydım, büyük ihtimalle bilmeden yani onlarca intihal yapıyor olacaktım" sözleriyle sürdürmüştür (Ek-11.6). Tüm bunlara bakıldığında, *Farkındalık* alt kodu kapsamında analiz edilen görüşlerden yola çıkarak katılımcılar üzerinde akademik dürüstlük farkındalığı geliştirildiğini söylemek pek mümkün olmamıştır. Ancak, Japonca metin yazımı bağlamında farklı kaynak kullanımına ilişkin farkındalığın kısmen sağlanmış olduğu düşünülmektedir.

Deney dersleri, katılımcılar üzerinde farkındalık geliştirme ile katkı ve kalıcılık açısından ele alındığında iki alt kod öne çıkmaktadır. *Japonca Akademik Yazım* (8 katılımcı) ve *JAM Yazma Becerisi* (7 katılımcı), katılımcıların deney derslerinde gelişen en önemli farkındalıkları arasında yer almaktadır. Bu bulgu, derslerin spesifik ve hedef odaklı öğrenme

çıktısı sunduğunu göstermektedir. *Ayrıca Kendine Güvenerek Yazma* (4 katılımcı) ve *Kaynak Kullanımı* (2 katılımcı), yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan diğer önemli alanlardır. Ancak, *Akademik İhlal* (1 katılımcı) alt kodu gibi daha düşük oranda ifade edilen farkındalıklar, ders içeriğinin bu konulara daha fazla odaklanması gerektiğine işaret etmektedir.

5.1.2. Uygulama, katılımcıların ön test başarı puanları ile son test başarı puanları arasında bir değişime yol açmış mıdır?

İlk olarak, ön test ve son test metinleri *Reading Tutor* programı analiz bulguları incelendiğinde Katılımcı A dışında tüm katılımcıların son test metni sözcük düzeylerinde ön test metinlerine kıyasla bir artış görülmüştür. Bu artışın (bulgular bölümünde açıklandığı üzere) bir veya iki birim olmasına bakılmaksızın artışın söz konusu olduğu görülmektedir. Öyle ki, ilgili program analizi bulgularına göre Japonca dil yeterlilik seviyeleri bağlamında son test metinleri N2N3 sözcük düzeylerinde görülen artış, uygulama sonrası katılımcıların metinlerde kullandıkları sözcük düzeylerinde bir değişime yol açtığına işaret etmektedir. Söz konusu artışın meydana gelmesi noktasında deney dersleri öğretim planında kapsamında yer alan Japonca akademik yazı teknik bilgileri öğretiminin rol oynadığı düşünülmektedir. Konuya paralel olarak, son test metinlerinde ön test metinlerine kıyasla N1 Japonca ileri seviye kelime kullanımındaki artışın söz konusu değişimi doğruladığı düşünülmektedir.

İkinci olarak *j-Readability* analiz bulguları ışığında, uygulamanın katılımcıların Japonca yazım becerileri üzerinde bir değişim yarattığı görülmektedir. Öncelikle, toplam sözcük sayısında meydana gelen artış, son test metinlerinin daha fazla veri sunup içeriksel olarak zenginleştiğine işaret etmektedir. Öyle ki Tablo 2 verilerine göre, cins isim kullanımındaki sayısal ve oransal artış, Japonca akademik yazım becerilerinde daha çeşitli ve nesne odaklı ifadelerin tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Bu artışın, akademik metinlerde alıntı yapma ve kaynakça kullanımı gereksiniminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Son test metinlerinde makale ve yazar isimleri gibi unsurların daha fazla yer alıyor olması, çalışmanın uygulama kapsamında öğretilen Japonca akademik yazı tekniklerinin etkisini doğrulamaktadır.

Bununla birlikte, *Diğer* kategorisindeki artış, ön teste kıyasla son testte Japonca akademik yazım bağlamında teknik ifadelerin ve noktalama kullanımının arttığını göstermektedir. Bu durum, son test metinlerinde Japonca akademik yazım kurallarına uyumun önemli bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, yardımcı fiil kullanım oranındaki düşüş, katılımcıların daha nominal (isim odaklı) ifadeleri tercih ettiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu durumun, dilin Japonca akademik yazım üslubuyla daha uyumlu hale gelmesini sağlamış olabileceğine inanılmaktadır. Özellikle edat oranındaki azalmanın, metin içi alıntı ve kaynakça unsurlarının öne çıkmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Buradan hareketle, öğretilen Japonca akademik yazım tekniklerinin katılımcılar tarafından etkin bir şekilde kullanıldığını ve yazılarının akademik standartlara yaklaştığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda *j-Readability* bulguları, uygulamanın katılımcıların Japonca akademik yazım becerilerini geliştirme konusunda (paralel olarak ön ve son test başarı puanlarında) çok yönlü bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Metinlerde cins isim kullanımındaki artış ile Japonca akademik yazım noktasında kaynakça gösterimine uyum, bu gelişimin önemli bileşenleri olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgular, Japonoloji öğrencilerinin Japonca akademik yazımda dikkat çeken bir mesafe kat ettiğine işaret etmektedir.

Son olarak, *Ön-Son Test Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)* bulguları analiz edildiğinde katılımcıların ön test ve son test başarı puanları arasında belirgin bir artışın olmadığı görülmüştür. Örneğin, puanlama anahtarındaki *Biçimsel Olgunluk* ana kriteri incelendiğinde ön test metinleri ile son test metinleri başarı puanları arasında kayda değer bir artışın saptanamadığı görülmüştür. Bu noktada, deney dersleri uygulamalarının Japonca akademik yazım biçimsel özellikleri noktasında bir değişime yol açtığını söylemek pek mümkün değildir. Ek olarak, ilgili ana kriter ile *İçerik / İfade Olgunluğu* ana kriteri incelendiğinde sonucun paralellik gösterdiği görülmektedir. Öyle ki deney derslerinin, Japonca akademik metin içeriğine ve yazılı ifade boyutuna yönelik herhangi bir başarı puanı değişimi göstermediğini söylemek mümkündür. Buna karşın, çalışmanın temel hedefini oluşturan ve Japonca akademik yazım unsurları kapsamında yer alan; *Akademik Üslup Düzeyi*, *Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi)* ve *Kaynakça Kullanım Olgunluğu* ana kriterlere bakıldığında ön test ve son test metinleri başarı puanları arasında bir değişimin yaşadığı açıkça görülmektedir. *Akademik Üslup Düzeyi* ana kriteri kapsamında öğretim içeriğinde yer verilen Japonca akademik yazım formları ve dilbilgisi kalıplarının söz konusu

artışta etkili olduğu düşünülmektedir. Öyle ki, ön test metinlerinde yer almayan ilgili Japonca kalıpların deney dersleri sonrasında son test metinlerinde yer aldığı görülmüştür. *Metin İçi Alıntı (Kaynakça Gösterimi)* ana kriteri incelendiğinde ön ve son test metinleri arasında açıkça başarı puanı artışı görülmektedir. Ön test metinlerinin tamamında kaynakça kullanılmadığı tespit edilmiştir. Sonrasında, son test metinlerinde tespit edilen metin içi alıntılar ile kaynakça listeleri incelendiğinde uygulamanın başarı puanı üzerinde değişime yol açtığından bahsedilebilir. Kullanılan kaynakların metinde uygun şekilde belirtilmesi ve kullanılması noktasında *Kaynakça Kullanım Olgunluğu* ana kriteri belirleyici olmuştur. Bu noktada, puanlama anahtarında yer alan alt kriterlerin sağlandığı ve sonuç olarak ön test ile son test başarı puanları arasında bir değişimin meydana geldiği analiz edilmiştir. Kaynağın belirtilmesi noktasında; kaynakça yazımının APA 7 yazım kurallarına uygunluğu, kaynakça listesinin biçimsel uygunluğu, kullanılan kaynakların gerçek kaynaklar olması ve yapılan alıntılar ile eşleşmesi kriterlerini sağlayan katılımcılar çoğunluktadır. Bu noktada, son test metinlerinde farklı kaynak kullanımı ve kaynağın belirtilmesi olgusuna ilişkin gerçekleşen değişimin umut vadettiği düşünülmektedir.

Tüm bunlar ele alındığında, ilgili ana kriterlerde görülen puan artışı, ön test ve son test metinlerinde gerçekleşen değişimin açıkça ifadesidir. Bu değişimin ilerleyen çalışmalar için ilham olacağına inanılmaktadır. Japonca yazma becerileri dersi bağlamında Japonca akademik yazım olgusuna yönelik öğretim planının uzun vadede daha da geliştirilmesi ile içeriğinin zenginleştirilmesinin Japonoloji öğrencilerinin akademik dürüstlük farkındalıkları üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

5.1.3. Uygulamanın katılımcı görüşlerince eksik ve geliştirilebilecek yönleri var mıdır?

Öncelikle, Şekil 9'da yer alan *Deney Dersleri* ana kodu kapsamında *Zorlanılan Noktalar* ile *Geliştirilebilecek Yönler* alt kodları incelenmiştir. İlgili alt kodlar kapsamında katılımcıların, uygulamada zorlandıkları yönler ile gelişime açık buldukları yönler tespit edilmiştir. İlk olarak *Zorlanılan Noktalar* alt kodu bağlamında, katılımcılara uygulamada zorlandıkları yönler sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soru şu şekildedir:

"Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin anlaşılırlığı, (katılımcı açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi)" (Ek-8).

Buradan hareketle katılımcılara, deney derslerinde zorlanılan noktalara ilişkin herbir detayın sorulmasına dikkat edildiği görülmektedir. Öyle ki, uygulamanın eğitim-öğretim süreçleri bağlamında titizlikle incelenmesinin, gelecekte tasarlanabilecek potansiyel öğretim planlarının gelişimine katkı sunacağına inanılmaktadır. Deney derslerine ilişkin *Zorlanılan Noktalar* alt kodu altında yer alan temalar, uygulamada karşılaşılan zorlukları anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

İlk olarak ilgili alt koda verilen yanıtlar incelendiğinde, temaların çeşitliliği öne çıkmaktadır. Deney derslerinde zorlandıkları bir noktanın olmadığını belirtenler (4 katılımcı) görüşlerin çoğunluğunu oluşturmaktadır. İlgili dört katılımcının uygulama sürecinde herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmesi, derslerin genel anlamda işlevsel bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Ancak, zorlanılan noktalara ilişkin görüşlerin öğretim programı açısında geliştirici olabileceği göz önüne alındığında vurgunun diğer temalara yönelik olduğu açıkça belirtilmektedir. Bu bağlamda Katılımcı H, *deney dersi sürelerinin kısa olmasına yönelik eleştiride bulunarak ders süresinin biraz daha uzun olsa daha iyi olabileceğine* yönelik fikir beyan etmiştir. İlgili görüş *Ders Süresi* teması altında analiz edilmiştir. Ek olarak Katılımcı H, deney derslerinde *Pratik Eksikliği* temasına vurgu yaparak *kendi açısından ders içinde alıştırma yapmaya ihtiyacı olduğunu* dile getirmiştir. Bu görüşünü "Dinlemek, bana mesela o kadar gerekli değildi. Mesela dediğiniz her şeyden anlıyordum ama uygulamaya yönelik çok sıkıntılarım var. Özellikle *inyō*[3] yapma konusunda vesaire. Benim için, mesela anlıyorum dediğiniz her şeyi böyle yapılıyor tamam ama kendim yapmaya gelince yapamıyordum mesela" sözleri ile desteklemiştir (Ek-11.7). Bu bulgu ışığında, deney derslerinde pratik odaklı tasarıma yönelik iyileştirme yapılması gerektiği düşünülmektedir. *Ders Ortamı* teması incelendiğinde Katılmcı H, *ders ortamının yanlış olduğunu belirtirken ortamda karşısında diğer katılımcıların olduğunu* (U şekli oturma düzeni) *ve birbirlerine yakın oturmaları dolayısıyla araştırmacı öğretmenin anlattıklarına*

[3] Japoncada *alıntı* anlamına gelir.

karşı odaklanma sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Deney derslerinin ortamı ve süresi ele alındığında, öğrenme ortamının daha esnek hale getirilmesi ve zaman yönetiminin gözden geçirilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Burada bahsedilen zaman yönetiminden kasıt deney dersi sürelerinin daha makul bir süreye artırılmasıdır. Çalışmanın sınırlılıkları bölümünde bahsedildiği gibi, uygulanan derslerin çalışmanın deneyini oluşturması dolayısıyla katılımcılardan talep edilen zaman minimum sürede olacak şekilde planlamıştır. Buna karşın, Katılımcı H'nin deney dersi süresini yetersiz bulmasının sebebi ilerleyen bölümlerde farklı katılımcıların görüşleri ile desteklenerek açıklığa kavuşturulmuştur. Katılımcı H, *Hazırbulunuşluk Farkı* teması kapsamında uygulamada yer alan katılımcıların *seviye farklarını işaret ederken öğretim içeriğinde yer alan bazı konuları zaten bildiğini* vurgulamıştır. Bu görüş ile uygulama öncesi hazırbulunuşluk düzeyinin analiz edildiği Şekil 7 bulguları örtüşmektedir. Öyle ki, ilgili katılımcı çalışmanın gerçekleştiği esnada tabii olduğu lisans programının ikinci sınıfına mensup olup daha önce akademik yazım dersi alan 3 katılımcı arasında yer almaktadır. Bu sebepten dolayı deney dersi içeriğinde yer alan bazı konuları daha önce gördüğüne yönelik bir görüş belirtmiştir. Ancak, uygulama öncesi hazırbulunuşluk bölümünde açıklandığı gibi, ilgili katılımcının gördüğü Japonca akademik yazıma yönelik konular Japonca İleri Yazma Becerileri dersi kapsamındadır. Öyle ki, ÇOMÜ Japonca Öğretmenliği bölümü 1. ve 2. sınıf müfredatına bakıldığında tek başına bir ders olarak var olan Japonca akademik yazım becerileri dersi söz konusu değildir. Buna karşın Katılımcı A, deney derslerinde kullanılan öğretim materyallerini Japonca dil yeterlilik seviyesi bağlamında eleştirmiştir. Katılımcı A, *öğretim materyallerinin Japonca seviyesini genel olarak yarı yarıya anladığını* belirtmesinin yanı sıra *kanji* (Japonca karakter) *okunabilirliğinden dolayı problem yaşadığını* " kanji[4] bilmemem" sözleriyle ifade etmiştir (Ek-11.1). Deney derslerinde zorlanılan noktalar bağlamında son olarak, *Dönüt Alıştırmaları* teması analiz edilmiştir. Bu bağlamda Katılımcı E, deney derslerinde *zorlandığı tek hususun dönüt alıştırma kağıtlarını yardım almadan sadece kendi bilgileriyle doldurduğu anlar olduğunu* ifade etmiştir. Benzer olarak Katılımcı I ise *deney dersini iyi hatırlayamama dolayısıyla dönüt alıştırma kağıtlarını yaparken zorlandığını ancak bu durumun kendi sorumluluğunda olan bir konu olduğunu* vurgulamıştır. Buradan hareketle, *Hazırbulunuşluk Farkı*, *Pratik Eksikliği*, *Dönüt Alıştırmaları* ve *Ders Ortamı* gibi temalar, hem katılımcıların

[4]Japon yazı karakterine verilen isim.

deney dersleri öğrenme süreçlerinde yaşadığı bireysel farklılıkları hem de bu süreci etkileyen dış faktörleri ortaya koymaktadır.

İkinci olarak *Geliştirilebilecek Yönler* alt kodu bağlamında katılımcılara, uygulamaya yönelik düzeltilse daha iyi olur dedikleri yönlerin olup olmadığını, varsa hangileri olduğu sorulmuştur. Bu noktada amaçlanan, deney derslerinin potansiyel geliştirilebilecek yönlerini tespit etmektedir. *Geliştirilebilecek Yönler* alt kodu, deney derslerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirme bağlamında önemli bir çerçeve sunmaktadır. Öyle ki, katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri?" sorusu yöneltilmiştir. Bulgulardan hareketle, çoğunluk kapsamında toplam 5 katılımcının deney derslerine yönelik düzeltilebilecek yönünün bulunmadığını belirttiği tespit edilmiştir. İlgili katılımcıların herhangi bir geliştirme önerisinde bulunmaması ise deney derslerinin halihazırdaki yapısının çoğunluk katılımcı için yeterli olduğunu düşündürmektedir. Ancak, deney derslerinin iyileştirilmesi noktasında, diğer temalara odaklanılmıştır. Öyle ki katılımcılar, deney derslerinin geliştirilmesi noktasında en fazla *Kapsam ve Sayı* (3 katılımcı) temasına odaklanmıştır. Katılımcı H'nin *Zorlanılan Noktalar* alt kodu kapsamında belirttiği görüşe bakıldığında ilgili katılımcının *deney dersi sürelerinin kısalığına yönelik eleştiride bulunduğu* gözlenmiştir. Paralel olarak, deney derslerinin geliştirilebilecek yönlerine ilişkin *Kapsam ve Sayı* teması bağlamında Katılımcı F (Katılımcı H'nin görüşünü destekler nitelikte), *deney derslerinin yetersiz olmadıklarını aksine gerçekten verimli olduklarını* vurgulamıştır. Ek olarak Katılımcı F, *birkaç tane daha ek deney dersinin sürece dahil edilebileceğini, hatta konu kapsamının biraz daha genişletilebileceğini* öneri olarak sunmuştur. Bu bağlamda Katılımcı E, *deney derslerinden memnun kaldığını ve bu uygulamanın üniversite müfredatında yer alan ayrı bir ders olmasını istediğini* ifade etmiştir. Bu noktada son olarak Katılımcı H'nin görüşü incelendiğinde, *deney dersleri kapsamının daha da genişletilmesi halinde kesinlikle daha iyi olacağını düşündüğü* görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, deney dersleri içeriği ve kapsamının genişletilmesi ile ders sayısının artırılması gerektiği öne sürülmektedir. Deney derslerinin sayıca artırılması ve içeriğinin genişletilmesi, Japonoloji öğrencilerinin Japonca akademik yazım becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak tanıyarak daha fazla pratik yapmalarına fırsat verebilir. Özellikle yazma becerileri gibi zaman ve pratik gerektiren alanlarda, tekrarlayan derslerin öğrencilere öğrenme sürecini içselleştirme imkânı

sunacağına inanılmaktadır. Deney derslerinin geliştirilmesi noktasında ikinci en fazla odaklanılan tema *Uygulama*'dır (2 katılımcı). Bu bağlamda Katılımcı H ve I, deney derslerinde uygulamaya dönük daha fazla pratik (alıştırma vb.) yapılabilirdi şeklinde öneride bulunmuştur. Uygulama eksikliğine yönelik yapılan vurgunun deney derslerinin iyileştirilmesi noktasında yapıcı bir eleştiri olduğu kabul edilmiştir. Buradan hareketle, uygulamalı etkinliklerin daha sık yapılmasının ve öğrencilerin bu süreçte aktif roller üstlenmesinin, teorik bilgilerin pratiğe dönüşmesini kolaylaştıracağına inanılmaktadır. *Dönüt Alıştırmaları* teması bağlamında Katılımcı A, *dönüt alıştırma kağıtlarında yer alan bir soru cümlesini anlayamadığını belirtirken bu durumun muhtemelen Japonca dil seviyesi ile ilgili olabileceğini* ifade etmiştir. Aynı katılımcı *Zorlanılan Noktalar* temasında da benzer bir görüş belirtmiştir. Öyle ki Katılımcı A, kanji okuma noktasında zorlandığını vurgulamıştır. Buradan hareketle, *Uygulama* ve *Dönüt Alıştırmaları* temaları öğrenme sürecinin etkisini artırmak için önemli bir alan olarak kabul edilmiştir. Son olarak, *Öğretim Materyalleri* ile *Ortam ve Süre* temalarının geliştirilmesi gerektiğine yönelik görüşler (1'er katılımcı) tespit edilmiştir. Bu bulgular, deney derslerinin pedagojik ve teknik yönlerinin gözden geçirilmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Katılımcı A, *ders esnasında, öğretim materyalinde yer alan bir cümleyi anlamlandıramadığı için zorlandığı* sebebiyle buna yönelik iyileştirmeler yapılsa daha iyi olabileceği yönünde bir öneri sunmuştur. Ek olarak, Katılımcı H'nin *Zorlanılan Noktalar* teması kapsamında belirttiği (ders ortamı ve ders süresi gibi) görüşler yine *Geliştirilebilecek Yönler* teması kapsamına dahil edilerek değerlendirilebilir. Buradan hareketle, *Öğretim Materyali* ile *Ortam ve Süre* temaları, eğitim sürecinin destekleyici faktörlerindendir. Deney dersi öğretim materyalinin kapsamının genişletilmesi, öğrenme sürecinin verimliliğini artıracaktır. Aynı zamanda, ders ortamının fiziksel koşulları ile ders süresi, katılımcıların derse adaptasyonunu ve katılımını doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Genel olarak ele alındığında deney dersleri, katılımcılar için hem zorluklar hem de fırsatlar sunmuştur. Uygulamanın, akademik dürüstlük ilişkin farkındalık geliştirme yönünden gelişime açık olduğu geçerliliğini korumaktadır. Pratik uygulamaları ile ders içeriği kapsamı gibi alanların iyileştirilme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bulgular, deney derslerinin daha etkili hale getirilmesi için ders içeriklerinin gözden geçirilmesi ve örneklem grubu üzerinden evren grubu ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca (özellikle *Akademik Kariyer* temasına

odaklanıldığında) bu derslerin, bireysel öğrenme ve Japonca akademik yazım becerileri üzerindeki pozitif etkilerinin, uzun vadeli akademik hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda Nitsu ve çalışma arkadaşları (2008), son yıllarda dünya çapında lisans öğrencilerinin yanı sıra yüksek lisans öğrencisi olmayı hedefleyen öğrencilerin sayısının arttığını belirterek bu durumun akademik yazıma yönelik desteğin gerekliliğini ortaya koyduğunu vurgulamıştır. Deney dersleri sürecinde pratik eksikliklerinin giderilmesi ve öğrenme ortamlarının daha etkili bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Öte yandan, ders içeriklerinin genişletilmesi ve katılımcılara daha fazla uygulama imkânı tanınması, bu derslerin başarı düzeyini önemli ölçüde artıracaktır.

5.2. Sonuç

Bu çalışma, Japonca yazma becerileri dersine entegre edilmek üzere tasarlanan deney derslerinin, Japonoloji lisans öğrencilerinin akademik dürüstlük farkındalığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma bulguları, deney derslerinin katılımcılara önemli kazanımlar sağladığını ve aynı zamanda ders içeriğinde geliştirilmesi gereken bazı yönlerin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın başlangıcında, katılımcıların Japonca akademik yazım becerilerine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Çoğu katılımcının, Japonca akademik metin yazımına dair teorik ya da pratik bir altyapıya sahip olmadan çalışmaya başladığı tespit edilmiştir. Ancak, deney dersleri sonrasında katılımcıların Japonca akademik yazım kurallarına uyum sağlama, metin içi alıntılama ve kaynakça oluşturma gibi becerilerde önemli bir farkındalık geliştirdikleri görülmüştür. Özellikle, Japonca düz metin ile Japonca akademik metin arasındaki yapısal ve içeriksel farkların anlaşılması, çalışmanın en belirgin kazanımlarından biri olmuştur. Bununla birlikte, akademik metinlerde yer alan bilgilerin güvenilirliği ve akademik ihlallerin önlenmesi noktasındaki farkındalığın sınırlı olması, bu alanlara daha fazla vurgu yapılması gerektiğini göstermektedir.

Deney derslerinin, katılımcılar üzerinde Japonca akademik yazım becerileri, farkındalıkları ve tutumları geliştirdiği düşünülmektedir. Öyle ki deney derslerinin, akademik kariyer hedefi olan katılımcılara yönelik önemli bir öğrenme deneyimi sunduğu

da çalışmanın önem arz eden konuları arasındadır. Bazı katılımcılar, bu derslerin gelecekteki akademik çalışmalarda kendilerine rehberlik edeceğini belirtmiş ve deney derslerinin akademik yaşantılarında önemli bir etkiye sahip olacağına işaret etmiştir. Sonuçlar, deney derslerinin uzun vadeli bir öğretim planı olarak Japonoloji programlarına entegre edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, deney derslerinin uygulanma sürecinde karşılaşılan bazı zorluklar da dikkat çekmiştir. Özellikle, ders sürelerinin kısa olmasının ve sınırlı pratiklerin katılımcıların Japonca akademik yazım becerilerinde gelişim sağlayabilme noktasında engel teşkil ettiğine yönelik görüşler alınmıştır. Ayrıca, ders içeriklerinin bazı katılımcılar için Japonca seviye farklılıkları içermesi ve öğretim materyallerinin dilsel zorluklar yaratması, dersin erişilebilirliğini sınırlamaktadır. Bu bağlamda, derslerin kapsamının genişletilmesi, süresinin artırılması ve katılımcılara daha fazla uygulama imkânı sunulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, Japonca yazma becerileri dersine entegre edilmek üzere tasarlanan deney derslerinin, katılımcıların akademik yazım becerileri ve akademik dürüstlük farkındalıkları üzerinde olumlu etkiler görülmektedir. Ancak, bu öğrenim çıktılarının tüm boyutlarıyla sürdürülebilir olması için öğretim programlarının geliştirilmesi ve ilgili ders ve içeriğin müfredata daha sistematik bir şekilde entegre edilmesi gerekmektedir. Çalışma bulguları, Japonoloji gibi disiplinlerde akademik etik ve Japonca akademik yazım becerilerinin öğretilmesine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Bu derslerin, Japonca akademik yazım becerileri ile akademik dürüstlük farkındalıkları geliştirme potansiyelinin, daha geniş kapsamlı örneklem gruplarıyla gelecekteki çalışmalarda daha derinlemesine araştırılması gerektiğine inanılmaktadır.

5.3. Öneriler

Çalışma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında çalışma önerileri aşağıda yer almaktadır:

– Japonca yazma becerileri dersi öğretim planı kapsamında Japonca akademik yazım konusuna daha fazla yer verilmelidir.

– Japonca yazma becerileri derslerinde Japonca akademik yazıma dair daha fazla uygulamalı etkinlik ve pratik yapılmalıdır. Örneğin, Japonca akademik yazım kurallarının daha ayrıntılı ve uygulamalı olarak öğretilmesi önerilmektedir.

– Japonca yazma becerileri dersi kapsamında ele alınması önerilen Japonca akademik yazıma dair pratiklerinin temelinde akademik dürüstlük farkındalığı geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

– Japonca yazma becerileri dersi öğretim içeriğinin akademik dürüstlük farkındalığı gelişimine yönelik yeniden tasarlanması gerektiği önerilmektedir. Daha açık bir ifadeyle, öğretim materyali akademik dürüstlük farkındalığı edindirme amaçlanarak titizlikle geliştirmelidir. Örneğin; i. öğretim materyallerinde yer alan içeriklerin Japonca akademik yazım kurallarına uyularak yazılmış örnek metinlerden tercih edilmesi, ii. örnek cümlelerin Japonca akademik yazım kurallarına uyularak yazılmış cümleler bağlamında yenilenmesi, iii. öğrenim çıktıları kapsamında yer alan dilbilgisi formlarının öğretiminde yardımcı materyal olarak gerçek ve güvenilir (makale, yüksek lisans, doktora tezi gibi) Japonca kaynakların kullanılması gibi öneriler sunulmaktadır.

– Her ders sonunda öğrenciler ile o derste kullanılan öğretim materyallerinin kaynağının paylaşılması önerilmektedir. Örneğin, öğretim materyalinde kullanılan kaynakların Japonca kaynakça yazım kurallarına uygun şekilde listesinin oluşturulması ve öğrencilerle paylaşılması önerilmektedir.

– Japonca yazım bağlamında akademik yazım becerilerini geliştirmenin yanı sıra ilgili olgunun teorik altyapısının oluşturulması gerektiği önerilmektedir. Değerler eğitimi bağlamında Japonca metin yazımında kaynak kullanımının etik ve ahlaki boyutunun öğrenciye edindirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, akademik etik ve dürüstlük konularına daha fazla vurgu yapılması önerilmektedir.

– Deney derslerinin içeriği iyileştirilerek, Japonoloji müfredatına uzun vadeli bir program olarak entegre edilmelidir. Bu dersler, Japonca yazım becerileri ve akademik etik farkındalığının geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığından, müfredatta sürekli yer alması önerilmektedir.

– Daha geniş bir örnek grubu kapsamında farklı eğitim düzeylerine sahip öğrenciler ile gelecekte yapılacak çalışmaların, farklı bakış açıları ve öneriler sunabilme potansiyeli olduğuna inanılmaktadır. Buradan hareketle, çalışmada elde edilen bulguların daha geniş bir örneklem grubu ile araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Allen, H. W. (2018). Redefining writing in the foreign language curriculum: Toward a design approach. *Foreign Language Annals*. 51, 513–532. Erişim: 4 Ekim 2024, https://doi.org/10.1111/flan.12350

Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü. (2024). Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 2024-2025 Güz Yarıyılı Ders Programı. Ankara Üniversitesi. Erişim: 23 Aralık 2024, http://japonoloji.humanity.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/778/2024/09/2024-2025-Guz-Yariyili-Ders-Programi-1.pdf

Aristotle. (1999). *Nicomachean Ethics* (T. Irwin, Trans.). Hackett Publishing. Erişim: 22 Mart 2024, https://archive.org/details/isbn_9780872204645/page/n5/mode/2up

Aydın, M. (2013) John Stuart Mill'in Faydacı Ahlâkı. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. *15*(28), 143-167. Erişim: 30 Kasım 2023, https://doi.org/10.17335/sakaifd.219829

Azmar, N., Razali, R. (2024). EFL instructors' challenges in teaching academic writing in Malaysian higher education. Erişim: 9 Ocak 2025, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1435734.pdf

Bayraktar, B, Gülderen, S., Akça, S., Serin, E. (2023). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *3*(11), 2012-2030. Erişim: 5 Nisan 2024, https://doi.org/10.5281/zenodo.10279895

Beasley, J. D. (2004). The impact of technology on plagiarism prevention and detection: Research process automation, a new approach for prevention. Erişim: 12 Aralık 2023, http://www.powerresercher.com/download/plagiarism_tech_impact

Birks, M., Mills, J., Allen, S., Tee, S. (2020). Managing the mutations: Academic misconduct in Australia, New Zealand and the UK. *International Journal for Educational Integrity*, *16*(1), 6. Erişim: 17 Mart 2024, https://doi.org/10.1007/s40979-020-00055-5

Birks, M., Smithson, J., Antney, J., Zhao, L., Burkot, C. (2018). Exploring the paradox: A cross-sectional study of academic dishonesty among Australian nursing students. *Nurse Education Today*, *65*, 96–101. Erişim: 27 Nisan 2024, https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.040

Börekci, C., Çelik, Ö. (2024). Exploring The Role of Digital Literacy in University Students' Engagement with AI through the Technology Acceptance Model. *Sakarya University Journal of Education*. *14*, 228-249. Erişim: 7 Ocak 2025, https://doi.org/10.19126/suje.1468866

Bretag, Tracey. (2016). Defining Academic Integrity: International Perspectives – Introduction. In Bretag, T. (Ed.). içinde *Handbook of Academic Integrity*, 3-5. Springer Reference, Singapore.

Bretag, T. Mahmud, S. (2016). A Conceptual Framework for Implementing Exemplary Academic Integrity Policy in Australian Higher Education. In Bretag, T. (Ed.). içinde *Handbook of Academic Integrity*, s. 463-480. Springer Reference, Singapore.

Byrne, Donn. (1982). Teaching Writing Skills. Longman, England. Erişim: 12 Nisan 2024, https://ocd.lcwu.edu.pk/cfiles/TESOL/MA-TSL-308/Byrne-Teaching-Writing-Skills.pdf

Byrnes, H., Maxim, H. H., Norris, J. M. (2010). Realizing Advanced Foreign Language Writing Development in Collegiate Education: Curricular Design, Pedagogy, Assessment. *The Modern Language Journal*, *94*, i–235. Erişim: 26 Şubat 2024, http://www.jstor.org/stable/40985261

Can, E. (2021). Review of classroom practices and pedagogical approaches to promote academic integrity in EFL writing classes. *The Literacy Trek*, *7*(1), 78-94. Erişim: 12 Mayıs 2024, https://doi.org/10.47216/literacytrek.935608

Canbulat, T., & Kırıktaş, H. (2016). İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 26-35.

CEFR. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – *Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Chinami, K., Muraoka, T., Nıshına, K. and Yoneda, Y. (2008). Nihongo tekisuto bunseki tasuku no ronbun kouzou sukıima keisei yuudou kouka Effect of Japanese text analysis task on dissertation structure schema formation. *Senmon nihongo kyōiku kenkyū Specialized Japanese Language Education Research*. *10*, 29-34.

Cinali, Gina. (2016). Middle Eastern Perspectives of Academic Integrity: A View from the Gulf Region. In Bretag, T. (Ed.). içinde *Handbook of Academic Integrity*, 113-133. Springer Reference, Singapore.

Çakıcı, D., Alver, B., Ada, Ş. (2010). Anlamlı Öğrenmenin Öğretimde Uygulanması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (13), 71-80.

Çakır, İsmail. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(28), 1-12

ÇOMÜ Eğitim Fakültesi. (2024). Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı Japonca Öğretmenliği Lisans Programı Öğretim Planı. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Erişim: 2 Ocak 2025, https://ubys.comu.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=IVRIztO1Yw7W4pZSEy!xDDx!1VQ!xGGx!!xGGx!&culture=tr-TR

Correa, M. (2011). Academic Dishonesty in the Second Language Classroom: Instructors' Perspectives. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, *1*(1), 65-79.

Creative Commons. (2022). Better Internet Series: Access to Information and Knowledge. Erişim: 07 Ekim 2024, https://creativecommons.org/2022/01/18/better-internet-series-access-to-information-and-knowledge/

Cumming, A. (2009). Assessing academic writing in foreign and second languages. Language Teaching, *42*(1), 95–107. doi:10.1017/S0261444808005430

Curley, C. (1997). *Second Language Acquisition* by Rod Ellis. Oxford: Oxford University Press, 1997. *Issues in Applied Linguistics*, *8*(1), s. 147. Erişim: 18 Eylül 2024, https://escholarship.org/uc/item/3ch6f6tk

Curtain, H., Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and children: Making the match: New languages for young learners, grades K-8* (3rd ed.). Pearson. Erişim: 30 Kasım 2023, https://archive.org/details/languageschildre0000curt_b3x4/mode/2up

Çelik, Ö., Lancaster, T. (2021). Violations of and threats to academic integrity in online English language teaching. *The Literacy Trek*, *7*(1), 34-54.

Çelik, Ö., Razı, S. (2023). From transgressors to authors: Promoting EFL writing through academic integrity integrated instruction. *System, 117,* 103101. Erişim: 6 Temmuz 2024, https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103101

Çente Akkan, Senem. (2022). Japon Dili Öğretiminde Yazma Kaygısı ve Akademik Dürüstlük İhlallerine İlişkin Algı ve Tutumların Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Demir, A. (2024). Yapay Zekâ ve İngilizce Dil Öğretimi: 2017-2022 Araştırma Makalelerinin İncelemesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(113), 2225–2231. Erişim: 2 Ocak 2025, https://doi.org/10.5281/zenodo.14257198

Demirci, A. (2014). *Akademik araştırmalarda yazım aşaması (Writing stage in academic researches)*. Y. Arı ve İ. Kaya (Ed.), Coğrafya araştırma yöntemleri içinde (s. 107-152). Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği Yayınları

Doró, Katalin. (2014). Why do students plagiarize? EFL undergraduates' views on the reasons behind plagiarism. *Romanian Journal of English Studies*, *11*(1), 255-263.

Dryden, L. M. (1999). A distant mirror or through the looking glass? Plagiarism and intellectual property in Japanese education. In L. BuranenveA. M. Roy (Eds.), *Perspectives on plagiarism and intellectual property in a postmodern world* (s. 75–85). State University of New York Press.

Duran, M. S. (2017) Kant'ın Ödev Ahlakı Üzerine. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*. 6, 57-84.

East, J., Donnelly, L. (2012). Taking Responsibility for Academic Integrity: A collaborative teaching and learning design. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *9*(3). Erişim: 12 Nisan 2024, https://doi.org/10.53761/1.9.3.2

Eaton, S.E. (2023). Postplagiarism: transdisciplinary ethics and integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology. *International Journal for Educational Integrity. 19*(23). Erişim: 25 Aralık 2024, https://doi.org/10.1007/s40979-023-00144-1

Elsevier. (2017). Ethics in Research & Publication. Factsheet: Research Fraud. Erişim: 25 Haziran 2024, https://researcheracademy.elsevier.com/uploads/2018-02/ethics_a5_booklet_update260617_web.pdf

Enoki, E. (2018). Nihon ni okeru kenkyū fusei no jitsurei to media de no toriage rare- kata Research Misconduct in Japan and How It Is Covered by the Media. *Yakugaku Zasshi*, *138*(4), 459–464. Erişim: 4 Kasım 2024, https://doi.org/10.1248/yakushi.17-00181-1

Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi. (2024). Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi Haftalık Ders Programı. Erciyes Üniversitesi. Erişim: 12 Aralık 2024, https://edebiyat.erciyes.edu.tr/EditorUpload/Files/haftalik-ders-programi-guncel.pdf

Erçin, N., Razı, S. (2024). Academic misconduct epidemic: Institutional academic integrity promotion in online education. *Journal of Academic Ethics*. Erişim: 30 Ocak 2025, https://doi.org/10.1007/s10805-024-09534-7

European University Institute. (2021). Code of ethics in academic research. Retrieved: 15 November, 2024, https://www.eui.eu/documents/servicesadmin/deanofstudies/codeofethicsinacademicresearch.pdf

Fishman, Teddi. (2014). International Center for Academic Integrityi ICAI. The Fundamental Values of Academic Integrity. (2rd ed.). Erişim: 7 Eylül 2024, https://www.chapman.edu/academics/academic-integrity/_files/the-fundamental-values-of-academic-integrity.pdf

Foltýnek, T., Dlabolová, D., Anohina-Naumeca, A., Razı, S., Kravjar, J., Kamzola, L., Guerrero- Dib, J., Çelik, Ö., Weber-Wulff, D. (2020). Testing of support tools for plagiarism detection. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17*(46), 1-31. Erişim: 12 Nisan 2024, https://doi.org/10.1186/s41239-020-00192-4

Fukaya, R., Yamamura, T., Kudō, H., Matsumoto, T., Takeuchi, Y., Ohnishi, N. (2003). Hindo tōkei to gainen jisho wo mochiita bunshō no ruijisei no teiryōka Measuring similarity between documents using term frequency and concept dictionary. *Shizen Gengo Shori*, *153*(10), 73–79.

García, S. B., Dominguez, L. (1997). Cultural Contexts That Influence Learning and Academic Performance. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *6*(3), 621–655. Erişim: 16 Mayıs 2024, https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30298-0

Genç İlter, Binnur. (2007). Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı Yabancı Dil Öğretim Sınıflarında Yazma Becerisi Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 1-11

Gottschalk, F. and C. Weise (2023), "Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries", *OECD Education Working Papers*, No. 299, OECD Publishing, Paris. Erişim: 4 Ocak 2025, https://doi.org/10.1787/7cb15030-en.

Güzeldemir, M. E. (2015). Bilimsel Yazı Nasıl Hazırlanır? *Aydın Sağlık Dergisi*, (1), 1-26. Erişim: 9 Mart 2024, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/729390

Hao, H. (2022). Effects of a Japanese Language Course Design for Foreign Students on Learning Performance Using the First Principle of Instruction Theory. *Tobiume-Bulletin of education course graduate school*. Kyushu University. *22*

Harmer, J. (2004). *How to teach writing.* Longman. Erişim: 27 Temmuz 2024, https://www.academia.edu/41442986/Jeremy_Harmer_How_to_Teach_Writing_Longman_2004

Hashimoto K. (2012). CrossCheck o mochiita hyōsetsu- tōyō chekku Nihon ekigaku kaishi Journal of Epidemiology no jirei. *Journal of Information Processing and Management*, *55*(2), 87–96.

Hobbes, T. (1909). *Hobbes's Leviathan*. Oxford At The Clarendon Press. Erişim: 12 Nisan 2024, https://dn790001.ca.archive.org/0/items/hobbessleviathan00hobbuoft/hobbessleviathan00hobbuoft.pdf

Hossain, Z., Çelik, Ö., Hertel, C. (2024). Academic integrity and copyright literacy policy and instruction in K-12 schools: a global study from the perspective of school library professionals. *International Journal for Educational Integrity*. *20*(4). Erişim: 6 Ocak 2025, https://doi.org/10.1007/s40979-024-00150-x

Houghton, P. M., Houghton, T. J. (2019). Avoiding Plagiarism: The Easy Way! Writing with Honesty and Integrity. (P. A. Presnal, Dü.) United States of America: XanEdu Publishing.

Hyland, K. (2003). Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved: November 22, 2024, https://library.unmas.ac.id/repository/EBK-00051.pdf

Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. Language Teaching, *41*(4), 543–562. doi:10.1017/S0261444808005235 Erişim: 18 Eylül 2024, https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/20C6FE151804E313CB52D7C92F31B311/S0261444808005235a.pdf/genre-and-academic-writing-in-the-disciplines.pdf

International Center for Academic Integrity, ICAI. (2014). The Fundamental Values of Academic Integrity. (2rd ed.). Retrieved: December 15, 2024, https://www.chapman.edu/academics/academic-integrity/_files/the-fundamental-values-of-academic-integrity.pdf

International Center for Academic Integrity, ICAI. (2021). The Fundamental Values of Academic Integrity. (3rd ed.). Retrieved: December 15, 2024, https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf

İyi, S., & Tepe, H. (2019). *Etik* (İ. Kuçuradi & D. Taşdelen, Eds.). Anadolu Üniversitesi Yayınları. Erişim: 18 Ağustos 2024, https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/FEL102U/ebook/FEL102U-11V6S1-6-0-1-SV1-ebook.pdf

Jordan, S. R. (2013). Conceptual Clarification and the Task of Improving Research on Academic Ethics. J Acad Ethics, 11, s. 243-256. doi:10.1007/s10805-013-9190-y

Kalichman, Michael. (2016). Research Integrity: Introduction. Bretag, T. (Ed.), içinde *Handbook of Academic Integrity*, 785-788. Springer Reference, Singapore.

Kanoh, H., Mitsuhara, H., Yamazaki, Y. (2010). Repōto hyōsetsu ni kansuru ichikōsatsu jōhō shakai no shomondai o tēma to shite A Study of report plagiarism Theme of information society issues. *JSSE Research Report*, *25*(1), 19–22.

Kant, I. (1998). *Groundwork of the Metaphysics of Morals* (M. Gregor, Trans.). Cambrigde University Press. Erişim: 30 Nisan 2024, https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blog.nus.edu.sg/dist/c/1868/files/2012/12/Kant-Groundwork-ng0pby.pdf

Kar, E. (2024). Platon ve Aristoteles'te Philia: Dostluk Üzerine, *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18, 81-99. Erişim: 12 Ocak 2025, https://doi.org/10.32739/uskudarsbd.10.18.139

Karatay, M. (2022). Akademik Etik. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 196-214. Erişim: 2 Ekim 2024, https://doi.org/10.47525/ulasbid.1054488

Katı, T. N., Can, U. (2024). Yapay Zekâ ile Üretilen Metinlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 538-569. Erişim: 10 Ocak 2025, https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303

Kawamura, Y., Kitamura, T., Hobara, R. (1997-2013). Japanese Language Reading Tutorial System. Erişim: 3 Nisan, 2024, https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/index_e.html

Keohane, Nannerl O. (1999). International Center for Academic Integrity, ICAI. (2014). The Fundamental Values of Academic Integrity. (2rd ed.). Erişim: 12 Nisan 2024,

https://www.chapman.edu/academics/academic-integrity/_files/the-fundamental-values-of-academic-integrity.pdf

Kobayashi, H., Rinnert, C. (2008). Task response and text construction across L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing, 17*(1), 7–29. Erişim: 17 Haziran 2024, https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.08.004

Kouda, Yoshiko. (2015). Gakubu ryūgakusei no tame no repōto sakusei ni okeru jissen to kadai The Activities and the Problems in a Japanese Writing Class for Foreign Students. *Kokugakuindaigaku kyōiku kaihatsu suishin kikō* kiyō *Kokugakuin University Institute for Educational Development Promotion Bulletin*. *6*, 15-25.

Japon Dili Eğitimi Topluluğu Dergi Komitesi. (2023). *A Guide to Writing Japanese Language Education*. Erişim: 12 Aralık, 2024, https://www.nkg.or.jp/gakkaishi/.assets/toko_tebiki.pdf

Köyalan, A. (2010). The Challenge Of Teaching Documented Essay Writing. *Journal of International Social Research, 3*(10).

Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. New York: Longman. Retrieved: June 30, 2024, https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf

Kurasawa, T. (2016). Hyōsetsu kenshutsu sofuto WCopyfind no nihongo bunsho e no tekiyō ni tsuite. *Shiraumegakuen Daigaku Tankidaigaku Jōhō Kyōiku Kenkyū*, *19*, 19– 26.

Kutieleh, S., Adiningrum, T. S. (2011). How Different are we? Understanding and Managing Plagiarism between East and West. *Journal of Academic Language and Learning*, *5*(2), 88–98.

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press. Erişim: 6 Ekim 2024, http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/336/2018/09/cognitive_grammar_a_basic_introduction_langacker.pdf

Lee, J.-h., Hasebe, Y. (2013-2024). jReadability, Japonca Cümle Zorluk Belirleme Sistemi. Erişim: 4 Kasım 2024, https://jreadability.net/sys/ja

Ligabue, L., Caddeo, M., Mariko, A., Nishida, S. (2022). Japanese Language Acquisition through writing Motivational Text inside and outside the classroom. *Ca' Foscari University of Venice*. 669-672

Manchón, R. M., Vasylets, O. (2019). Language Learning Through Writing: Theoretical Perspectives and Empirical Evidence. Schwieter, J. W., Benati, A. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Language Learning* (s. 341-362). Cambridge University Press, Cambrigde.

Maruki, Yasutaka. (2022). Keigo to use and to be used: Reevaluation of keigo learning in Japanese language classes. *Journal of Japanese Language Education, 6*(2), 142–153. Erişim: 12 Nisan 2024, Erişim: 7 Mart 2024, https://doi.org/10.18196/jjlel.v6i2.14874

McCabe, D. L., Pavela, G. (2004). Ten (updated) principles of academic integrity: how faculty can foster student honesty. *Change: the Journal of Higher Learning*, *36*(3), 10–15.

McCalister, C., Watkins, P. J. (2012). Increasing academic integrity in online classes by fostering the development of self-regulated learning skills. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, *85*(3), 96–101.

McGowan, U. (2005). Academic Integrity: An Awareness and Development Issue for Students and Staff. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. *2*(3), 56-66. Erişim: 8 Ocak 2025, https://doi.org/10.53761/1.2.3.6

McKinley, J. (2019). Teaching Japanese L2 writing inside and outside Japan: Implications for global approaches in L2 writing. *L2 Writing Beyond English.* Multilingual Matters & Channel View Publications. Erişim: 22 Ekim 2024, https://doi.org/10.2307/jj.22730682

Meuschke, N., Gipp, B. (2013). State-of-the-art in detecting academic plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, *9*(1), s. 50-57. Erişim: 5 Kasım 2024, https://zenodo.org/records/3482941

Meydan, H. (2018). Anlamlı Öğrenme Öz-Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, *16*(36), 95-118.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2006). *Kenkyuukatsudouenofuseikouienotaiounogaidorainnitsuite* (Guidelines for approaching research misconduct). Retrieved: August 4, 2024, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu12/houkoku/06082316.htm

Molacı, M. (2018). Aristoteles'in Etik Görüşü. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, *2*(1), 37-57.

Morris, E. J. (2018). Academic integrity matters: five considerations for addressing contract cheating. *International journal for educational integrity*, *14*(1), 1-12. Erişim: 12 Ekim 2023, https://doi.org/10.1007/s40979-018-0038-5

Moya Figueroa, B., Eaton, S. E., Pethrick, H., Hayden, A. K., Brennan, R., Wiens, J., McDermott, B., Lesage, J. (2023). Academic Integrity and Artificial Intelligence in Higher Education Contexts: A Rapid Scoping Review Protocol. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, *5*(2), 59–75. Erişim: 6 Nisan 2024, https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ai/article/view/75990

Mujiono, M., Weganofa, R., & Herawati, S. (2023). Exploring Academic Writing Readiness in English as a Foreign Language: Progress in Measurement Instrument Design. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, *8*(2), 233-259

Murakami, H. (2012). Sakubun kyōzai o tsukuru Making Composition Teaching Materials. Seki, M., Tori, S., Hirata, F. (Eds.). *Surii ē nettowāku, Three A Network*

Nation, I. S. P. (2009). Teaching ESL/EFL Reading and Writing. New York: Routledge. Retrieved: December 13, 2024, https://www.academia.edu/61041637/Teaching_ESL_EFL_Reading_and_Writing

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi. (2011). Japon Dili ve Edebiyatı. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Erişim: 3 Kasım 2024, https://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/bolum/182006/sayfa/1

Nilsson, LE. (2016). Technology as a Double-Edged Sword: A Promise Yet to Be Fulfilled or a Vehicle for Cheating? In Bretag, T. (Ed.), içinde *Handbook of Academic Integrity*, s. 607-623. Springer Reference, Singapore.

Nishizuka, Kohei. (2022). Significance and Challenges of Formative Ipsative Assessment in Inquiry Learning: A case Study of Writing Activities in a "Contemporary Society" Course in a Japanese High School. *SAGE Open*, 1-19. Erişim: 23 Kasım 2023, https://doi.org/10.1177/21582440221094599

Nitsu, S. (2006) Akademikku raitingu ni tsunagaru rīdingu no gakushū Learning reading that leads to academic writing. Masami, K., Yōichi, T., Kazuko, M. (Eds.), Akademikku japanīzu no chōsen, The Challenge of Academic Japanese

Nitsu, N., Oshima, Y., Chinami, K. and Sato, S. (2008). Ronjiru kōi e no rikai o susumeru ronbun repōto sakusei shien hyōgen-shū no kaihatsu Development of a collection of expressions to support the writing of papers and reports to promote understanding of

the act of arguing. *Senmon kyōiku-sha gakkaishi Journal of Professional Education Society*. *10*, 53-58.

Novak, J. D. (1993). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies (LIPHs) leading to empowerment of learners içinde *The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, Misconceptions Trust*: Ithaca, NY. Erişim: 25 Ekim 2024, https://mlrg.org/proc3pdfs/Novak_Meaningful.pdf

Novak, J. D. (2002). Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. *Science Education*, *86*(4), 548-571. Erişim: 1 Aralık 2023, http://dx.doi.org/10.1002/sce.10032

Novak, J. D. (2011). A Theory of Education: Meaningful Learning Underlies the Constructive Integration of Thinking, Feeling. And Acting Leading to Empowerment for Commitment and Responsibility. *Meaningful Learning Review*. *1*(2), s. 1-14.

Ohno, A., Yamasaki, T., Tokiwa, K. (2020). Similarity Measurement Based on Author's Writing Styles for Academic Report Plagiarism Detection. *IEEJ Transactions on Electronics, Information and Systems*, *140*(2), 235–241. Erişim: 25 Nisan 2024, https://doi.org/10.1541/ieejeiss.140.235

Oliphant, T. (2002). Cyber-plagiarism: Plagiarism in a digital world. Feliciter, *48*(2), 78–80.

Özşen, T. (2023). Typology and Classification of Target Culture Perception in Foreign Language Learning: A Case of Japanese L2 Learners. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *9*(1), 1-19. Erişim: 23 Nisan 2024, https://doi.org/10.31464/jlere.1160163

Özşen, T., Razı, S., Çelik, Ö., Akkan, Ç. S., Saka, İ. and Sakaue,T. (2022). "Testing Of Support Tools For Plagiarism Detection For The Japanese Language: TeSToP-J Project", *European Conference on Academic Integrity and Plagiarism*, 4-6 Mayıs 2022, Porto.

Pagaling, R., Eaton, S.E., McDermott, B. (2022). Academic Integrity: Considerations for Accessibility, Equity, and Inclusion. University of Calgary. Calgary, Canada.

Park, C. C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by students—Literature and lessons. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 28*(5), s. 471-488.

Pecorari, D. (2016). Plagiarism, International Students, and the Second-Language Writer. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of Academic Integrity* (pp. 537–550). Springer Reference.

Pecorari, D., Petrić, B. (2014). Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching*, *47*(3), 269–302. Erişim: 7 Mart 2024, https://doi.org/10.1017/S0261444814000056

Platon. (2004). *Devlet*. İş Bankası Kültür Yayınları.

Proske, A., Kapp, F. (2013). Fostering Topic Knowledge: Essential For Academic Writing. Read Writ 26, 1337–1352. Erişim: 8 Haziran 2024, https://doi.org/10.1007/s11145-012-9421-4

Punar Özçelik, N., Yangın Ekşi, G. (2024). Cultivating writing skills: the role of ChatGPT as a learning assistant a case study. *Smart Learn. Environments. 11*(10). Erişim: 5 Ocak 2025, https://doi.org/10.1186/s40561-024-00296-8

Purdue University College of Education. (2024, January 1). How has technology changed education? Purdue University College of Education. Erişim: 6 Temmuz 2024, https://education.purdue.edu/2024/01/how-has-technology-changed-education/

Razı, Salim. (2015). Development of a Rubric to Assess Academic Writing Incorporating Plagiarism Detectors. *SAGE Open*, *5*(2). Erişim: 13 Mayıs 2023, https://doi.org/10.1177/2158244015590162

Razı, Salim. (2017). Anonymous Multi-Mediated Writing Model: Peer Feedback Exchange in EAP. D. Köksal (Ed.). içinde *Peter Lang.*

Razı, S., Şahan, Ö. (2021). Emergency online language education and academic integrity: Editorial introduction to the special issue. *The Literacy Trek, 7*(1), 1-4. Erişim: 9 Haziran 2023, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1845039

Richards, J. C., Renandya, W. A. (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice, Cambridge University Press, Cambridge. Erişim: 12 Nisan 2024, https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190

Rinnert, C., Kobayashi, H. (2005). Borrowing words and ideas: Insights from Japanese L1 writers. *Journal of Asian Pacific Communication*, *15*(1), 15–29. Erişim: 25 Eylül 2024, https://doi.org/10.1075/japc.15.1.05rin

Romova, Z., Andrew, M. (2011). Teaching and assessing academic writing via the portfolio: Benefits for learners of English as an additional language. *Assessing Writing, 16*(2), 111–122. Erişim: 6 Kasım 2024, https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.005

Saka, İrem. (2023). Avrasya Coğrafyası Bölgesi Japonoloji Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Olgusuna İlişkin Algı ve Bilgi Düzeylerinin Tespiti ve Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Sakai, J. (2011). Repōto ronbun de no hyōsetsu no gengo-teki tokuchō to taisaku ni tsuite On linguistic features and measure of plagiarism reports. *Kyōiku Kenkyū Sentā Kiyō*, *7*, 75–83.

Sakai, Y., Tsuruhara, T. (2012). Ronbun tōkō ni kakawaru hyōsetsu nado no mondai ni tsuite no kōsatsu Consideration about Problems, Such as Plagiarism Concerning Paper Contribution. *IEICE ESS Fundamentals Review*, *5*(3), 239–243. Erişim: 12 Nisan 2024, https://doi.org/10.1587/essfr.5.239

Science Council of Japan (SCJ). (2013). *Statement: Code of conduct for scientists*. Retrieved: November 4, 2024, https://www.scj.go.jp/en/report/Code_of_Conduct_for_Scientists-Revised_version.pdf

Seçer Ertuğrul, Ş.Y., Yücel-Toy, B. (2020). Impact of writing course design based on 5E Learning Model on writing skill instruction and development. *International Online Journal of Education and Teaching,* 7(3). 760-783. Erişim: 18 Şubat 2023, https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/841

Shih-Chieh, C. (2014). Cultural Constructions of Plagiarism in Student Writing: Teachers' Perceptions and Responses. *National Council of Teachers of English*, *49*, 120– 140.

Sivasubramaniam, S., Dlabolová, D.H., Kralikova, V. et al. (2021). Assisting you to advance with ethics in research: an introduction to ethical governance and application procedures. *International Journal for Education Integrity 17*(14). Erişim: 15 Kasım 2024, https://doi.org/10.1007/s40979-021-00078-6

Soeda, E. (2020). Akademikkuraitingu ni okeru ryūgakusei no intānetto shiyō kangokujin Taiwan hito ryūgakusei no repōto sakusei katei no bunseki kara International Students' Internet Use in Academic Writing -Analysis of Report Writing Processes of Korean and Taiwanese International Students. *Fujijoshi daigaku bungakubu kiyō Bulletin of Faculty of Literature, Fuji Women's University*. (57), 135-153.

Sowden, C. (2005). Plagiarism and the culture of multilingual students in higher education abroad. *ELT Journal*, *59*(3), 226–233. Erişim: 12 Nisan 2024, https://doi.org/10.1093/elt/cci042

Springer. (2013). Publishing Ethics for journals: A guide for Editors-in-Chief, Associate Editors, and Managing Editors. Retrived: January 4, 2024, https://resource-cms.springernature.com/springer-cms/rest/v1/content/4252/data/v1

Sugimoto, Akiko. (2006). Learning Japanese as a foreign language through email exchange. *Japan Journal of Educational Technology, 30*(2), 79-92. Erişim: 13 Kasım 2024, https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00004964123

Swales, J. M., Feak, C. B. (2012). Academic writing for graduate students: Essential Tasks and Skills (3rd ed.). University of Michigan Press. Retrived: June 5, 2024, https://eli.johogo.com/Class/AWFGS.pdf

Tandoğan, M. (2015). Ausubel'in Öğrenme-Öğretim Teorisi. *Eğitim ve Bilim*, *9*(53). Erişim: 19 Nisan 2024, https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5387

Tang, G., Eaton, S. E. (2024). A rapid investigation of artificial intelligence generated content footprints in scholarly publications. *Journal of Scholarly Publishing*, *55*(3). Erişim: 6 Ocak 2025, https://doi.org/10.3138/jsp-2023-007

Tauginienė, L, Gaižauskaitė, I, Glendinning, I, Kravjar, J, Ojsteršek M, Ribeiro, L, Odiņeca, T, Marino, F, Cosentino, M, Sivasubramaniam, S, Foltýnek, T. Glossary for Academic Integrity Akademik Dürüstlük Sözlüğü. ENAI Report 3G online: gözden geçirilmiş versiyon, Ekim 2018.

Tekmen, A. N., (2011). Öznel Kavrayış ve Çeviri. *1. Uluslararası Asya Dilleri ve Edebiyatları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 619-626, Kayseri, Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.

Teng, L. S., Zhang, L. J. (2020). Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference? *Journal of Second Language Writing, 48*. Erişim: 21 Nisan 2024, https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100701

The Japan Foundation. (2012). N1-N5: Summary of Linguistic Competence Required for Each Level. JLPT Japanese-Language Proficiency Test. Erişim: 29 Eylül 2024, https://www.jlpt.jp/e/about/levelsummary.html

Thomas, J., Scott, J. (2016). UK Perspectives of Academic Integrity. In Bretag, T. (Ed.), içinde *Handbook of Academic Integrity*, s. 39-53. Springer Reference, Singapore.

Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, *28*, 6695–6726. Erişim: 19 Kasım 2024, https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8

Turgut, K. (2024). Yapay Zekânın Yüksek Öğretimde Sosyal Bilim Öğretimine Entegrasyonu. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* Yapay Zekâ ve Sosyal Bilimler Öğretimi, 1-7.

Ueno, S., Takahashi, I., Kuroiwa, J., Shirai, H., Odaka, T., Ogura, H. (2006). Fukusuu no web peeji kara hyōsetsu shita repooto no hakken shien shisutemu no jissō Implementation of a support system to find out of the report plagiarized from several web pages. *Jōhō Shori Gakkai Kenkyū Hōkoku*, *87*(6), 41–46.

Ueta, K., Tominaga, H. (2010). A development and application of similarity detection methods for plagiarism of online reports. *2010 9th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*, 363–371. Erişim: 15 Ağustos 2024, https://doi.org/10.1109/ITHET.2010.5480091

UNESCO. (2023). *Oxford Statement on Importance of Access to Information and Digital Connectivity*. Retrieved: July 13, 2024, https://www.unesco.org/en/articles/oxford-statement-importance-access-information-and-digital-connectivity

Ungan, Suat. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *23*(2), 461-472.

Vassilakopoulou, P., Hustad, E. (2023). Bridging Digital Divides: a Literature Review and Research Agenda for Information Systems Research. *Information Systems Frontiers, 25*, 955–969. Erişim: 3 Ocak 2025, https://doi.org/10.1007/s10796-020-10096-3

Vellanki, S. S., Mond, S. and Khan, Z. K. (2023). Promoting Academic Integrity in Remote/Online Assessment-EFL Teachers' Perspectives. *TESL-EJ*, *26*(4).

Wan, G., Scott, M. R. (2016). Start Them Early and Right: Creating a Culture of Academic Integrity in Elementary Schools. In Bretag, T. (Ed.), içinde *Handbook of Academic Integrity*, s. 413-427. Springer Reference, Singapore.

Wangaard, David B.. (2016). Practices to Support Developing Academic Integrity in Secondary School Students. In Bretag, T. (Ed.), içinde *Handbook of Academic Integrity*, s. 429-448. Springer Reference, Singapore.

Waseda Üniversitesi Akademik Araştırma Etik Kurulu, Araştırma Teşvik Bölümü (*Academic Research Ethics Committee, Research Promotion Division*). (2015). Academic Research Ethics Guide. Retrieved: November 12, 2024, https://www.waseda.jp/inst/ore/assets/uploads/2015/03/2015_Academic_Research_Ethics_Guide-1.pdf

Waseda Üniversitesi Akademik Araştırma Etik Kurulu, Araştırma Teşvik Bölümü (*Academic Research Ethics Committee, Research Promotion Division* (2022). Academic Research Ethics Guide. Retrieved: November 14, 2024, https://www.waseda.jp/inst/ore/assets/uploads/2022/03/researchethicsguide2022_e.pdf

Waseda Üniversitesi. (t.y.). Guidelines regarding academic research ethics. Retrieved: March 12, 2024, https://www.waseda.jp/inst/ore/assets/uploads/2019/05/Guidelines-Regarding-Academic-Research-Ethics_e.pdf

Wheeler, G. (2009). Plagiarism in the Japanese universities: Truly a cultural matter? *Journal of Second Language Writing*, *18*(1), 17–29. Erişim: 26 Haziran 2024, https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.09.004

Wheeler, G. (2014). Culture of minimal influence: A study of Japanese university students' attitudes toward plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, *10*(2). Erişim: 23 Şubat 2024, https://doi.org/10.21913/IJEI.v10i2.1006

Wheeler, G. (2016). Perspectives from Japan. In T. Bretag (Ed.), içinde *Handbook of Academic Integrity* (pp. 107–112). Springer Reference.

Yamamoto, F. (2016). Ronbun no 'itoteki dehanai hyōsetsu' no mondai: Modaritii no kondō to kaishaku no nai in`yō Unintentional plagiarism in Japanese writing: Confusion of modalities and citation without interpretation. *Musashino Daigaku Gurōbaru Kyōiku Kenkyū Sentā Kiyō Global Communication*, *6*, 117–132.

Yamamoto, F., Nitsū, N. (2015). Ronbun no in`yō – kōzō: Jinbunveshakaikagakukei ronbun shidō no tame no kisoteki kenkyū Quotation and interpretation structure of literature-analysis papers: Basic research on instruction for writing papers in humanities and social science. *Nihongo Kyōiku Journal of Japanese Language Teaching*, *160*, 94–109.

Yamamoto, F., Nitsū, N., Ohshima, Y., Satō, S. (2014). In`yō kara kaishaku ni itaru in`yōbun no tayōsei Varieties of citations from quoting to interpreting in the "literature-analysis-type" papers in humanity and social science. *Dai 16 Kai Senmon Nihongo Kyōiku Gakkai Ronshū Conference Proceeding of 16th Conference of the Society for Technical Japanese Education*, 16–17.

Yamane, Y., Unzai, H., Inada, Y., Kadoya, S. (2020). Rigaku ni okeru kenkyū rinri kenkyū fusei ni kansuru daigakusei no keiken to ninshiki University Students' Experience

and Recognition of Research Ethics and Research Misconduct in Science Education. *Rika Kyōiku-Gaku Kenkyū*, *61*(1), 139–152.

Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence, *Journal of Second Language Writing*, *20*(2), 111-123. Retrieved: November 12, 2024, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374311000191?via%3Dihub

Yavuz, F., Çelik, Ö., Yavaş Çelik, G. (2024). Utilizing large language models for EFL essay grading: An examination of reliability and validity in rubric-based assessments. *British Journal of Educational Technology*. *00,* 1–17. Erişim: 7 Ocak 2025, https://doi.org/10.1111/bjet.13494

Yavuz, F., Ozdemir, E., Celik, O. (2020). The effect of online gamification on EFL learners' writing anxiety levels: a process-based approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *12*(2), 62–70. Erişim: 16 Mart 2024, https://doi.org/10.18844/wjet.v12i2.4600

Yayoi, O., Junsen, C., Naoko, Y. and Kyoko, I. (2016). chūgoku no daigaku ni okeru sotsugyō ronbun sakusei shidō no katei kara no akademikku japanīzu kyōiku e no shisa From the process of guidance on graduation thesis writing at Chinese universities Suggestions for Academic Japanese Education. *TUMSAT-OACTS Repository*. *8*, 28-36.

Yeh, Ellen. (2021). Intentional Plagiarism? Strategies for Teaching Language Learners Academic Integrity. *Kappa Delta Pi Record*. *57*(3), 132-137. Erişim: 30 Nisan 2024, https://doi.org/10.1080/00228958.2021.1935506

Yıldırım, M., Atila, O. (2016). Japonca Üzerine Yapılmış Bir Derlem Çalışması: Çağdaş Japonca Yazı Dilinin Dengelenmiş Derlemi (BCCWJ). *Milli Eğitim Dergisi*. *45*(210), 635-656.

Yonezawa, M. (2009). *Repōto sakusei ni okeru kopipe bōshi-saku kopipe o koeru raitingu jugyō dezain* Prevention of copy and paste in report writing. *Jōhō kanri Journal of Information Processing and Management, 52*(5), s. 276-285.

Yoshimura, F. (2015). Japanese university students' experience with and perceptions of citations in academic writing. *Journal of Institute for Research in English Language and Literature*, *40*, 37–62.

Yuasa, T., Ito, T., Oshiba, R. (2019). Hyōsetsu hantei sofuto o mochiita repōto sakusei kyōiku no arikata Repōto sakusei ishiki chōsa kara miete kuru kadai Academic Writing Support System with Plagiarism Checker: An Analysis of the Questionnaire Survey on Students' Attitude to Academic Writing. *Aoyama Infomēshon Saiensu*, *46*(1), 38–43.

EKLER

EK 1 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi **Gamze DAĞDELEN** tarafından Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN danışmanlığında yürütülen "**Japonca Lisans Öğrencilerinin Akademik İhlallere Yönelik Farkındalıklarının Japonca Akademik Yazım Etkinlikleri Yoluyla Geliştirilmesi**" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı **Japon dili öğretiminde orta düzeyde Japonca öğrenen lisans öğrencilerinin Japonca akademik yazım etkinlikleri yoluyla akademik ihlallere ve yazı yazarken akademik etiğe uygun şekilde çalışma yapmaya yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi**dir. Araştırmada sizden tahminen 30 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 11 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler sadece araştırma amacı ile kullanılacak olup, herhangi üçüncü bir şahıs ya da kuruma verilerin ham halinin bile verilmesi söz konusu olmayacaktır.

Araştırmacının Adı ve Soyadı: **Danışmanının Adı ve Soyadı:**

Gamze DAĞDELEN **Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN**

Araştırmacının E- Posta Adresi: **Danışmanın E- Posta Adresi:**

☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

EK 2 ETİK KURUL İZNİ

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği

Sayı : E-84026528-050.01.04-2300243951 08.10.2023
Konu : Başvuru İncelenmesi

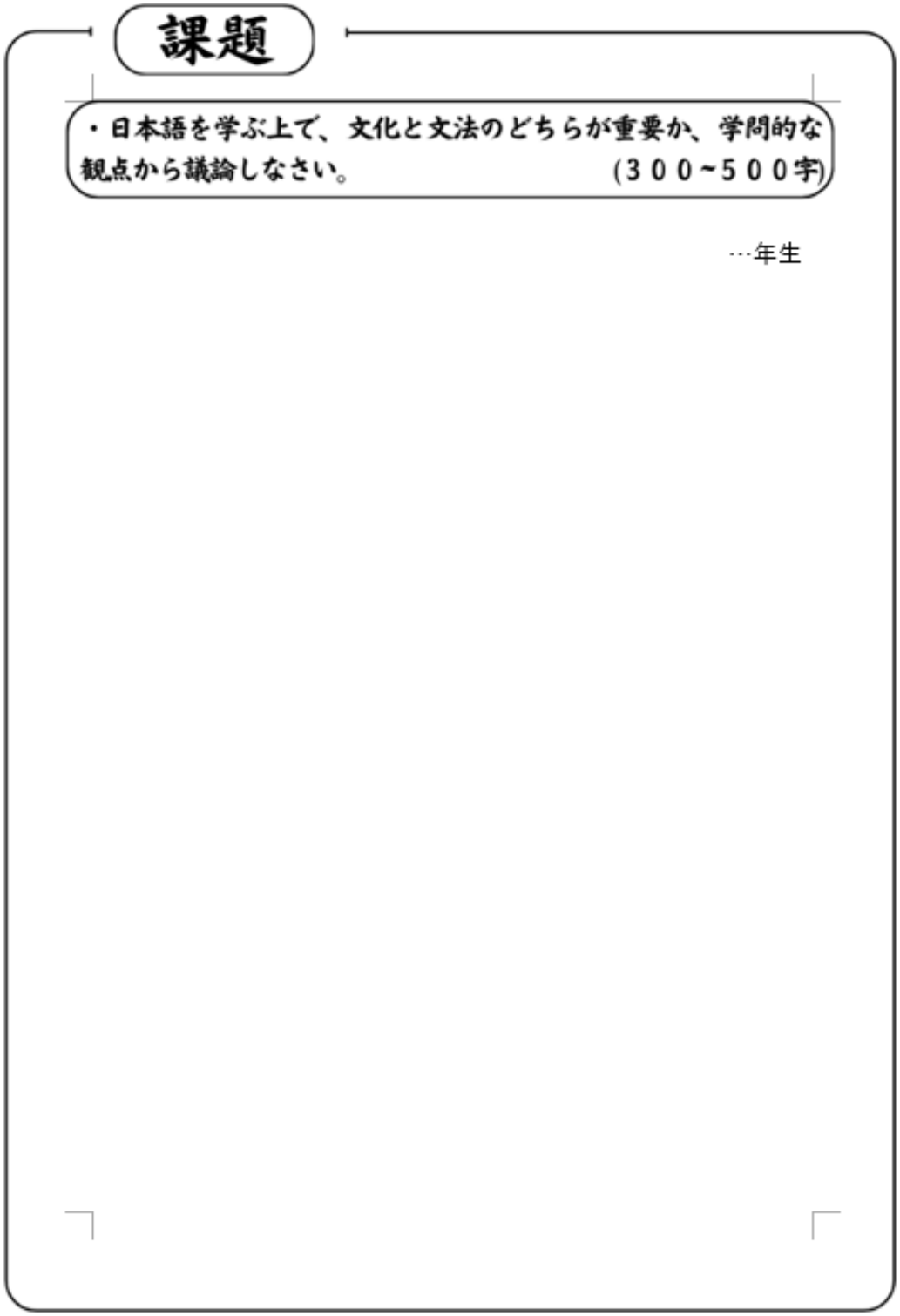
Sayın Gamze DAĞDELEN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0669 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 05.10.2023 tarih ve 12/46 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 46- Sorumlu yürütücülüğünü **Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN**'in yaptığı ve proje araştırmacısı **Gamze DAĞDELEN** tarafından gerçekleştirilen "Japonca Lisans Öğrencilerinin Akademik İhlallere Yönelik Farkındalıklarının Japonca Akademik Yazım Etkinlikleri Yoluyla Geliştirilmesi" başlıklı araştırmanın, ilgili **taahhüt edilen izinlerin alınması** ve Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonuna sunulması koşulu ile Etik Komisyon ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 3 ÖN VE SON TEST ŞABLONU



Ek şekil 1 Ön test ve son test şablonu

EK 4 UYGULAMADA ÖĞRETİM MATERYALİ OLARAK KULLANILAN MICROSOFT POWERPOINT SUNULARI

EK 4.1 DERS 1 JAPONCA METİNLERDE ~ *DE ARU TAI* KALIBI



Ek şekil 2 Ders 1 Japonca metinlerde ~ de aru tai kalıbı



Ek şekil 3 Ders 1 Japonca metinlerde ~ de aru tai kalıbı

EK 4.2 DERS 2 JAPONCA FİİLLERDE *UKEMIKEİ*



Ek şekil 4 Ders 2 Japonca fiillerde ukemikei

EK 4.3 DERS 3 JAPONCA METİNLERDE ÖZNEL- NESNEL İFADELER



Ek şekil 5 Ders 3 Japonca metinlerde öznel- nesnel ifadeler



Ek şekil 6 Ders 3 Japonca metinlerde öznel- nesnel ifadeler

EK 4.4 DERS 4 KAYNAKÇA YAZIMI



Ek şekil 7 Ders 4 kaynakça yazımı



Ek şekil 8 Ders 4 kaynakça yazımı

EK 5 UYGULAMADA KULLANILAN DÖNÜT ALIŞTIRMA KÂĞIDI

EK 5.1 DERS 1 DÖNÜT ALIŞTIRMASI

Japonca Metin Yazımında【である体】Kullanımı

Ders 1　　__年生

1) 次の各文を、文体（である体）に改めなさい。

例) 彼女は食べたことはありませんが、とても甘いそうです。
ない　である

問1) これについて調べましたが、よくわかりませんでした。

問2) 彼の長所は、誰とでも打ち解けて話ができることです。

問3) その意見は受け入れられるでしょうか。

問4) 晴れの日は会社まで歩きますが、雨の日はバスを使います。

2) その理由は、酒井( )不適切な引用は、著作権を侵害するからというものである(2009)。
Yukarıdaki cümlede parantezin içine aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

A)に　B)によれば　C)の上で　D) ー　E)における

3) 澤田は「説明や解釈を行うにあたって、自分のことばではなく、資料そのものとして語らしめるほうが、読者の理解効果をあげるためにはるかに有効だという場合に用いる」だと言う(1977、146)。
I　II
Buna göre, yukarıdaki parçada numaralandırılmış yerler hakkında hangileri doğrudur?

A) I yazarın doğum yılı, II kaynağın toplam sayfa sayısıdır.
B) I eserin ilk baskı yılıdır.
C) I eserin son baskı yılı, II eserin cilt numarasıdır.
D) I alıntı yapılan kaynağın yayım yılı, II alıntı yapılan cümlenin kaynakta yer aldığı sayfadır.
E) II yapılan toplam alıntı sayısını ifade eder.

4) Aşağıda dolaylı alıntıların yer aldığı çeşitli yazım türleri mevcuttur.

I. 確認したものとしては、情報学、教育工学関連の研究報告がその初期のものである（宮川他、2005）。
II. この点については、見田（1979）を参照されたい。
III. 澤田は“説明や解釈を行うにあたって、自分のことばではなく、資料そのものとして語らしめるほうが、読者の理解効果をあげるためにはるかに有効だという場合に用いる“だと言う(1977、146)。
IV. 見田宗介（1979）によれば、胡瓜がほとんどが温室栽培で作られているである。

Tüm bunlara göre, hangi örnek cümle veya cümleler noktalama açısından doğrudur?

A) II ve III　B) I ve II　C) I, II ve IV　D) III ve IV　E) Hepsi

1

Ek şekil 9 Ders 1 dönüt alıştırması

5) Aşağıda S. Takahashi'nin 2014 tarihli 引用の作法について isimli çalışmasından bölümler yer almaktadır. Buna göre, lütfen tablodaki doğru-yanlış sorularını örnek cümlelere göre işaretleyiniz.

【例文1】Örnek 1

引用はどのような時に行うものなのだろうか．澤田は「説明や解釈を行うにあたって，自分のことばではなく，資料そのものとして語らしめるほうが，読者の理解効果をあげるためにはるかに有効だという場合に用いる」だと言う(澤田 1977，146)．

【例文2】Örnek 2

どうして引用の仕方が重要なのだろうか．引用をするときのルールを守る必要性について，酒井は次のように説明している．

引用文は他人からの借り物であり，借りる際のルールを順守する必要がある．ルールを破ると，他人が収集した情報を借りるのではなく盗んだことになり，盗用・剽窃となって著作権法を侵害することになる（酒井 2009，39）．

このように酒井は，引用のルールを破ることは他人の情報を盗む行為になり，法律に違反するため，適切な引用をすることが重要だと考えているのである．

Soru	Doğru	Yanlış
問 1) Örnek 1 Metin içi (kısa) doğrudan alıntıdır.		
問 2) Örnek 2 Metin içi (uzun) doğrudan paragraf alıntısıdır.		
問 3) Örnek 1'in ikinci cümlesindeki köşeli parantezin içinde yer alan fikir metnin yazarına aittir.		
問 4) Örnek 1'deki parantezin içinde (澤田 1977, 146) sırasıyla yazarın soyadı, eserin yayım yılı ve sayfa sayısı yer almaktadır.		
問 5) Japonca metinlerde 3 ve 5 satır uzunluğundaki alıntılar (uzun) doğrudan paragraf alıntısı ile gösterilir.		
問 6) Örnek 2'de görüldüğü üzere, başka kaynaktan yapılan alıntı Japonca rapora doğrudan aktarılır.		
問 7) Uzun ya da kısa fark etmeksizin doğrudan alıntı yaparken sayfa sayısı belirtme zorunluluğu yoktur.		
問 8) Dolaylı ve doğrudan alıntı yaparken alıntılanan kaynağın basım yılını cümlede belirtmek gereklidir.		

2

Ek şekil 10 Ders 1 dönüt alıştırması

Japonca Metin Yazımında【である体】Kullanımı

Ders 1 *CEVAP ANAHTARI* __年生

1) 次の各文を、文体（である体）に改めなさい。

例) 彼女は食べたことはありませんが、とても甘いそうです。
ない　である

問1) これについて調べましたが、よくわかりませんでした。
た　わわからなかった

問2) 彼の長所は、誰とでも打ち解けて話ができることです。
である

問3) その意見は受け入れられるでしょうか。
だろう

問4) 晴れの日は会社まで歩きますが、雨の日はバスを使います。
歩く　使う

2) その理由は、酒井( )不適切な引用は、著作権を侵害するからというものである(2009)。
Yukarıdaki cümlede parantezin içine aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

A)に　B)によれば　C)の上で　D) ー　E)における

3) 澤田は「説明や解釈を行うにあたって、自分のことばではなく、資料そのものとして語らしめるほうが、読者の理解効果をあげるためにはるかに有効だという場合に用いる」だと言う(1977、146)。
I　II
Buna göre, yukarıdaki parçada numaralandırılmış yerler hakkında hangileri doğrudur?

A) I yazarın doğum yılı, II kaynağın toplam sayfa sayısıdır.
B) I eserin ilk baskı yılıdır.
C) I eserin son baskı yılı, II eserin cilt numarasıdır.
D) I alıntı yapılan kaynağın yayım yılı, II alıntı yapılan cümlenin kaynakta yer aldığı sayfadır.
E) II yapılan toplam alıntı sayısını ifade eder.

4) Aşağıda dolaylı alıntıların yer aldığı çeşitli yazım türleri mevcuttur.

I. 確認したものとしては、情報学、教育工学関連の研究報告がその初期のものである（宮川他、2005）。
II. この点については、見田（1979）を参照されたい。
III. 澤田は“説明や解釈を行うにあたって、自分のことばではなく、資料そのものとして語らしめるほうが、読者の理解効果をあげるためにはるかに有効だという場合に用いる“だと言う(1977、146)。
IV. 見田宗介（1979）によれば、胡瓜がほとんどが温室栽培で作られているである。

Tüm bunlara göre, hangi örnek cümle veya cümleler noktalama açısından doğrudur?

A) II ve III　B) I ve II　C) I, II ve IV　D) III ve IV　E) Hepsi

1

Ek şekil 11 Ders 1 dönüt alıştırması cevap anahtarı

5) Aşağıda S. Takahashi'nin 2014 tarihli 引用の作法について isimli çalışmasından bölümler yer almaktadır. Buna göre, lütfen tablodaki doğru-yanlış sorularını örnek cümlelere göre işaretleyiniz.

【例文1】Örnek 1

引用はどのような時に行うものなのだろうか．澤田は「説明や解釈を行うにあたって，自分のことばではなく，資料そのものとして語らしめるほうが，読者の理解効果をあげるためにはるかに有効だという場合に用いる」だと言う(澤田 1977，146)．

【例文2】Örnek 2

どうして引用の仕方が重要なのだろうか．引用をするときのルールを守る必要性について，酒井は次のように説明している．

引用文は他人からの借り物であり，借りる際のルールを順守する必要がある．ルールを破ると，他人が収集した情報を借りるのではなく盗んだことになり，盗用・剽窃となって著作権法を侵害することになる（酒井 2009，39）．

このように酒井は，引用のルールを破ることは他人の情報を盗む行為になり，法律に違反するため，適切な引用をすることが重要だと考えているのである．

Soru	Doğru	Yanlış
問 1) Örnek 1 Metin içi (kısa) doğrudan alıntıdır.	✓	
問 2) Örnek 2 Metin içi (uzun) doğrudan paragraf alıntısıdır.	✓	
問 3) Örnek 1'in ikinci cümlesindeki köşeli parantezin içinde yer alan fikir metnin yazarına aittir.		✓
問 4) Örnek 1'deki parantezin içinde (澤田 1977, 146) sırasıyla yazarın soyadı, eserin yayım yılı ve sayfa sayısı yer almaktadır.	✓	
問 5) Japonca metinlerde 3 ve 5 satır uzunluğundaki alıntılar (uzun) doğrudan paragraf alıntısı ile gösterilir.	✓	
問 6) Örnek 2'de görüldüğü üzere, başka kaynaktan yapılan uzun alıntı Japonca rapora satır girintisi bırakılarak doğrudan aktarılır.	✓	
問 7) Uzun ya da kısa fark etmeksizin doğrudan alıntı yaparken sayfa sayısı belirtme zorunluluğu yoktur.		✓
問 8) Dolaylı ve doğrudan alıntı yaparken alıntılanan kaynağın basım yılını cümlede belirtmek gereklidir.	✓	

2

Ek şekil 12 Ders 1 dönüt alıştırması cevap anahtarı

EK 5.2 DERS 2 DÖNÜT ALIŞTIRMASI

Japonca Metin Yazımında【受身形】Kullanımı

Ders 2

＿＿年生

1) 次の各文を、文体（受身形）に改めなさい。
例) データを分析したら、明確な傾向が見えるでしょう。
（すると）（だろう）

問 1) 日本語教育の準備が整ったら、授業を始めます。

問 2) データが利用可能になったら、分析を始めます。

問 3) 日本語を教えるときに、コミュニケーションを大切にして、会話や聞き取りなどの力をつけて、文法や語彙を学んで、日本語力を上げることが大事です。

2) Aşağıda yer alan cümleleri edilgen form 【受身形】kullanarak yeniden yazınız.

I. 科学者は新しい発見をすると興奮すると思います（鈴木ら、2017）。

.....

II. 小川内（2012）は、試験勉強を先延ばしにすることが、学術的な違反行動の可能性を高めることを見出した。

.....

III. 山田氏らは、最新の日本語教育研究によると、新しい教授法を積極的に受け入れている（2023）。

.....

3) Aşağıdaki tabloda yer alan Japonca raporların biçimsel özelliklerine yönelik doğru-yanlış sorularını işaretleyiniz.

	Doğru	**Yanlış**
問 1) Japonca raporda yer alan Japonca karakterler 10 punto 明朝 • Mincho yazı stili kullanılarak yazılmalıdır.		
問2) Japonca raporda yer alan alfanümerik (örn. İngilizce, Türkçe vb.) karakterler Calibri yazı stili ile yazılmalıdır.		
問3) Japonca metinde dengeli satır aralığı 1.15 cm veya 1.5 cm olmalıdır.		
問4) Japonca metinde hizalama iki yana yaslı olmalıdır.		
問5) Japonca metinde paragraf başlarında satır girintisi olmamalıdır.		
問6) Japonca raporda; tam genişlikte「、」「。」, yarım genişlikte 「､」「｡」 olmak üzere her iki noktalama işareti kombinasyonu da kullanılabilir. Önemli olan tutarlı olmasıdır.		

1

Ek şekil 13 Ders 2 dönüt alıştırması

Japonca Metin Yazımında【受身形】Kullanımı

Ders 2 *CEVAP ANAHTARI* __年生

1) 次の各文を、文体（受身形）に改めなさい。

例) データを分析したら、明確な傾向が見えるでしょう。
（すると／だろう）

問 1) 日本語教育の準備が整ったら、授業を始めます。
（整えば／始める）

問 2) データが利用可能になったら、分析を始めます。
（なると／始める）

問 3) 日本語を教えるときに、コミュニケーションを大切にして、会話や聞き取りなどの力をつけて、文法や語彙を学んで、日本語力を上げることが大事です。
（し／つけ／学び／である）

2) Aşağıda yer alan cümleleri edilgen form 【受身形】kullanarak yeniden yazınız.

I. 科学者は新しい発見をすると興奮すると思います（鈴木ら、2017）。

新しい発見が科学者にとって興奮されると思われる（鈴木ら、2017）

II. 小川内（2012）は、試験勉強を先延ばしにすることが、学術的な違反行動の可能性を高めることを見出した。

小川内（2012）によって、試験勉強を先延ばしにすることが、学術的な違反行動の可能性を高めることが見出された。

III. 山田氏らは、最新の日本語教育研究によると、新しい教授法を積極的に受け入れている（2023）。

最新の日本語教育研究によると、新しい教授法は山田氏らによって積極的に受け入れられている（2023）。

3) Aşağıdaki tabloda yer alan Japonca raporların biçimsel özelliklerine yönelik doğru-yanlış sorularını işaretleyiniz.

	Doğru	Yanlış
問 1) Japonca raporda yer alan Japonca karakterler 10 punto 明朝・Mincho yazı stili kullanılarak yazılmalıdır.	✓	
問 2) Japonca raporda yer alan alfanümerik (örn. İngilizce, Türkçe vb.) karakterler Calibri yazı stili ile yazılmalıdır.		✓
問3) Japonca metinde dengeli satır aralığı 1.15 cm veya 1.5 cm olmalıdır.	✓	
問4) Japonca metinde hizalama iki yana yaslı olmalıdır.	✓	
問5) Japonca metinde paragraf başlarında satır girintisi olmamalıdır.		✓
問6) Japonca raporda; tam genişlikte「、」「。」, yarım genişlikte 「､」「｡」 olmak üzere her iki noktalama işareti kombinasyonu da kullanılabilir. Önemli olan tutarlı olmasıdır.	✓	

1

Ek şekil 14 Ders 2 dönüt alıştırması cevap anahtarı

EK 5.3 DERS 3 DÖNÜT ALIŞTIRMASI

Japonca Metin Yazımında Öznel ve Nesnel İfade Kullanımı

Ders 3 ___年生

1) 次の文章を日本語のレポート形式で書き直しなさい。

問1) 説学会論文では文章の盗用だけではなくて, 内容, つまりオリジナリティが盗用かどう

かも問題となります。

- しかしながら
- けれども
- でも
- しかし
- だが
- ただし
- けど
- が
- けれど

2) Yukarıda yer alan kelimeleri aşağıdaki 【書き言葉】 ve 【話し言葉】 tablolarına uygun şekilde yerleştiriniz. Bir sözcük birden fazla tabloda yer alabilir.

書き言葉	話し言葉
•	•
•	•
•	•
•	•
•	

I. ……~ に関しては、……~ だと思う/考える。 **II.** ……~については、……~ だと思う/考える。
III. ~と考えられている。 **IV.** ~と思われている。 **V.** ~が見られる。 **VI.** ~と言われている。

3) Hayali bir esere metin içi atıfta bulunarak yukarıda yer alan fiil kalıplarından seçtikleriniz ile cümle oluşturunuz.

例) 研究によると、多くの日本語学習者が積極的な学習をすることで、上達していると考えられている (田中ら、2023)。

問 1) .....

.....

問2) .....

.....

問3) .....

.....

問4) .....

.....

1

Ek şekil 15 Ders 3 dönüt alıştırması

Japonca Metin Yazımında Öznel ve Nesnel İfade Kullanımı

Ders 3 CEVAP ANAHTARI ___年生

1) 次の文章を日本語のレポート形式で書き直しなさい。

問1) 説学会論文では文章の盗用だけではなくて, 内容, つまりオリジナリティが盗用かどう
において　ではなく　すなわち

かも問題となります。
なる

- しかしながら
- けれども
- でも
- しかし
- だが
- ただし
- けど
- が
- けれど

2) Yukarıda yer alan kelimeleri aşağıdaki 【書き言葉】 ve 【話し言葉】 tablolarına uygun şekilde yerleştiriniz. Bir sözcük birden fazla tabloda yer alabilir.

書き言葉	話し言葉
けれども	でも
しかしながら	けれど
だが	けど
が	しかし
しかし	
ただし	

I. ……~ に関しては、……~ だと思う/考える。 **II.** ……~については、……~ だと思う/考える。
III. ~と考えられている。 **IV.** ~と思われている。 **V.** ~が見られる。 **VI.** ~と言われている。

3) Hayali bir esere metin içi atıfta bulunarak yukarıda yer alan fiil kalıplarından seçtikleriniz ile cümle oluşturunuz.

例) 研究によると、多くの日本語学習者が積極的な学習をすることで、上達していると考えられている (田中ら、2023)。

問 1) .....

.....

問2) .....

.....

問3) .....

.....

問4) .....

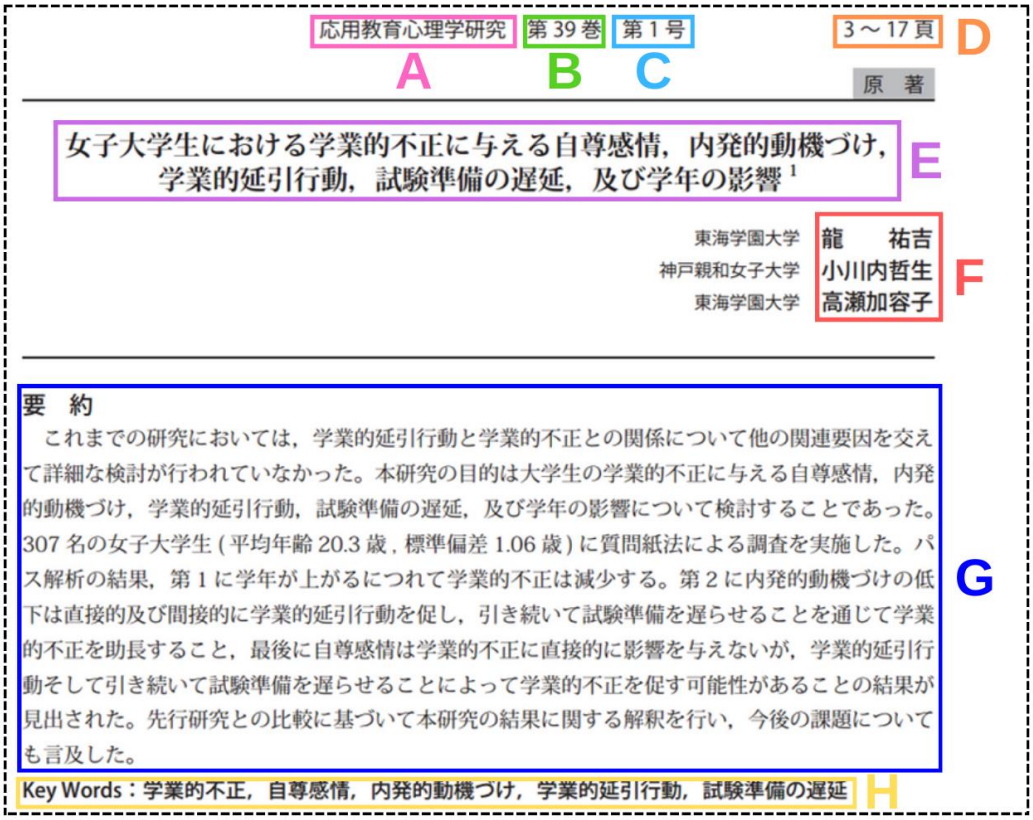
.....

Ek şekil 16 Ders 3 dönüt alıştırması cevap anahtarı

EK 5.4 DERS 4 DÖNÜT ALIŞTIRMASI

Japonca Metin Yazımı
Kaynakça Yazımında Dikkat Edilecek Hususlar

Ders 4 __ 年生



応用教育心理学研究 第 39 巻 第 1 号 3～17 頁 D
A B C
原 著

女子大学生における学業的不正に与える自尊感情，内発的動機づけ，学業的延引行動，試験準備の遅延，及び学年の影響[1] E

東海学園大学 龍 祐吉
神戸親和女子大学 小川内哲生
東海学園大学 高瀬加容子 F

要 約
これまでの研究においては，学業的延引行動と学業的不正との関係について他の関連要因を交えて詳細な検討が行われていなかった。本研究の目的は大学生の学業的不正に与える自尊感情，内発的動機づけ，学業的延引行動，試験準備の遅延，及び学年の影響について検討することであった。307 名の女子大学生（平均年齢 20.3 歳，標準偏差 1.06 歳）に質問紙法による調査を実施した。パス解析の結果，第 1 に学年が上がるにつれて学業的不正は減少する。第 2 に内発的動機づけの低下は直接的及び間接的に学業的延引行動を促し，引き続いて試験準備を遅らせることを通じて学業的不正を助長すること，最後に自尊感情は学業的不正に直接的に影響を与えないが，学業的延引行動そして引き続いて試験準備を遅らせることによって学業的不正を促す可能性があることの結果が見出された。先行研究との比較に基づいて本研究の結果に関する解釈を行い，今後の課題についても言及した。 G

Key Words：学業的不正，自尊感情，内発的動機づけ，学業的延引行動，試験準備の遅延 H

1) Yukarıdaki örnek makalede harf ile işaretlenen kısımlara göre aşağıdaki tabloda yer alan doğru-yanlış sorularını işaretleyiniz.

	Doğru	Yanlış
問 1) A ile işaretlenen makalenin ana fikridir.		
問 2) F ile işaretlenen isimler makalenin yazarlarının isim ve soy isimleridir.		
問 3) D ile işaretlenen kısım makalenin yayımlandığı dergide hangi sayfa aralığında yer aldığını gösterir.		
問 4) C ile işaretlenen sayı makalenin okuyucu sayısını gösterir.		
問 5) B ile işaretlenen sayı makalenin cilt numarasını gösterir.		
問 6) G ile işaretlenen bölüm makalenin özet bölümüdür ve makalenin giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin özetini içerir.		
問 7) H ile işaretlenen bölüm en az 7 ayrı anahtar kelimeden oluşmalıdır.		

1

Ek şekil 17 Ders 4 dönüt alıştırması

2) Aşağıdaki tabloda yer alan Japonca kaynakça yazımı ile ilgili doğru-yanlış sorularını işaretleyiniz.

	Doğru	Yanlış
問 1) Japonca kaynakça listesi yararlanılan kaynakların yazar soy isimlerinin alfabetik sırasına göre oluşturulur.		
問 2) Kaynakça listesinde yazar soy isimlerine satır girintisi verilir.		
問3) Kaynağın içinde yer aldığı yayın, dergi ve/veya kitap isimleri italik yazılır (alfanümerik karakterlerde).		
問 4) Kaynağın cilt numarası italik yazılır (alfanümerik karakterlerde).		
問 5) Kaynağın sayı numarası italik yazılır (alfanümerik karakterlerde).		

Japonca Kaynakça Listesi Örneği

伊藤 崇達（2010）動機づけの内在化プロセスの検証―親の自律的動機づけ及び支援のあり方に着目して― 発達研究，24，1-12.

水野 雅之・菅原 大地・谷 秀次郎・吹谷 和代・佐藤 純（2021）若手の理学療法士・作業療法士のバーンアウト傾向とセルフ・コンパッションの関連 心理学研究，92，197-203.

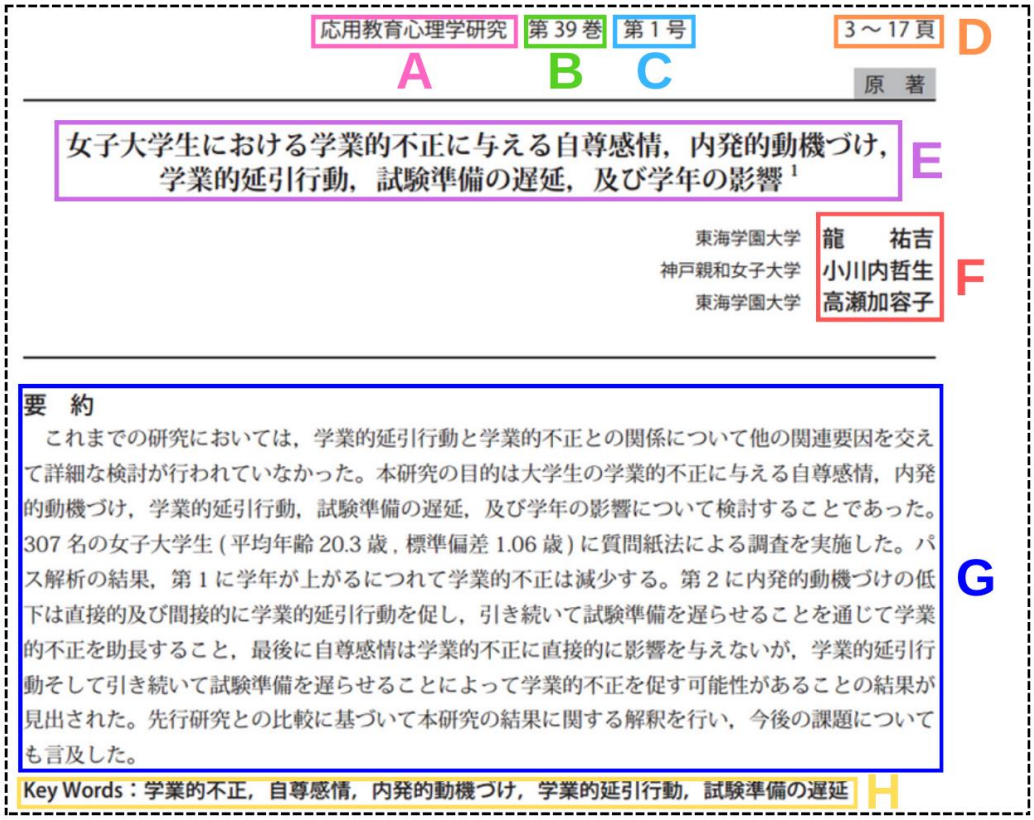
龍 祐吉・小川内 哲生・橋元 慶男（2006）学業的延引行動に及ぼす学業的達成目標と学習方略の影響 応用心理学研究，31，89-97.

山本 真理子・松井 豊・山成 由紀子（1982）認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究，30，64-68

Ek şekil 18 Ders 4 dönüt alıştırması

Japonca Metin Yazımı
Kaynakça Yazımında Dikkat Edilecek Hususlar
Ders 4 CEVAP ANAHTARI

__ 年生



応用教育心理学研究 第 39 巻 第 1 号 3～17 頁 D
A B C
原 著

女子大学生における学業的不正に与える自尊感情，内発的動機づけ，学業的延引行動，試験準備の遅延，及び学年の影響[1] E

東海学園大学 龍 祐吉
神戸親和女子大学 小川内哲生
東海学園大学 高瀬加容子
F

要 約

これまでの研究においては，学業的延引行動と学業的不正との関係について他の関連要因を交えて詳細な検討が行われていなかった。本研究の目的は大学生の学業的不正に与える自尊感情，内発的動機づけ，学業的延引行動，試験準備の遅延，及び学年の影響について検討することであった。307 名の女子大学生（平均年齢 20.3 歳，標準偏差 1.06 歳）に質問紙法による調査を実施した。パス解析の結果，第 1 に学年が上がるにつれて学業的不正は減少する。第 2 に内発的動機づけの低下は直接的及び間接的に学業的延引行動を促し，引き続いて試験準備を遅らせることを通じて学業的不正を助長すること，最後に自尊感情は学業的不正に直接的に影響を与えないが，学業的延引行動そして引き続いて試験準備を遅らせることによって学業的不正を促す可能性があることの結果が見出された。先行研究との比較に基づいて本研究の結果に関する解釈を行い，今後の課題についても言及した。

G

Key Words：学業的不正，自尊感情，内発的動機づけ，学業的延引行動，試験準備の遅延 H

1) Yukarıdaki örnek makalede harf ile işaretlenen kısımlara göre aşağıdaki tabloda yer alan doğru-yanlış sorularını işaretleyiniz.

	Doğru	Yanlış
問 1) A ile işaretlenen makalenin ana fikridir.		✓
問 2) F ile işaretlenen isimler makalenin yazarlarının isim ve soy isimleridir.	✓	
問 3) D ile işaretlenen kısım makalenin yayımlandığı dergide hangi sayfa aralığında yer aldığını gösterir.	✓	
問 4) C ile işaretlenen sayı makalenin okuyucu sayısını gösterir.		✓
問 5) B ile işaretlenen sayı makalenin cilt numarasını gösterir.	✓	
問 6) G ile işaretlenen bölüm makalenin özet bölümüdür ve makalenin giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin özetini içerir.	✓	
問 7) H ile işaretlenen bölüm en az 7 ayrı anahtar kelimeden oluşmalıdır.		✓

1

Ek şekil 19 Ders 4 dönüt alıştırması cevap anahtarı

CEVAP ANAHTARI

2) Aşağıdaki tabloda yer alan Japonca kaynakça yazımı ile ilgili doğru-yanlış sorularını işaretleyiniz.

	Doğru	Yanlış
問 1) Japonca kaynakça listesi yararlanılan kaynakların yazar soy isimlerinin alfabetik sırasına göre oluşturulur.	✓	
問 2) Kaynakça listesinde yazar soy isimlerine satır girintisi verilir.		✓
問3) Kaynağın içinde yer aldığı yayın, dergi ve/veya kitap isimleri italik yazılır (alfanümerik karakterlerde).	✓	
問 4) Kaynağın cilt numarası italik yazılır (alfanümerik karakterlerde).	✓	
問 5) Kaynağın sayı numarası italik yazılır (alfanümerik karakterlerde).		✓

Japonca Kaynakça Listesi Örneği

伊藤 崇達（2010）動機づけの内在化プロセスの検証―親の自律的動機づけ及び支援のあり方に着目して― 発達研究，24，1-12.

水野 雅之・菅原 大地・谷 秀次郎・吹谷 和代・佐藤 純（2021）若手の理学療法士・作業療法士のバーンアウト傾向とセルフ・コンパッションの関連 心理学研究，92，197-203.

龍 祐吉・小川内 哲生・橋元 慶男（2006）学業的延引行動に及ぼす学業的達成目標と学習方略の影響 応用心理学研究，31，89-97.

山本 真理子・松井 豊・山成 由紀子（1982）認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究，30，64-68

Ek şekil 20 Ders 4 dönüt alıştırması cevap anahtarı

EK 6 ARAŞTIRMA KATILIMCI FORMU

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

"Japonca Lisans Öğrencilerinin Akademik İhlallere Yönelik Farkındalıklarının Japonca Akademik Yazım Etkinlikleri Yoluyla Geliştirilmesi" başlıklı araştırma katılımcı bilgi formu

Adı Soyadı	**Telefon**	**E-Mail**

Ek tablo 1 Araştırma katılımcı formu

EK 7 ÖN TEST VE SON TEST OLARAK RAPOR YAZIMINA YÖNELİK YÖNERGE

JAPONCA LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK İHLALLERE YÖNELİK FARKINDALIKLARININ JAPONCA AKADEMİK YAZIM ETKİNLİKLERİ YOLUYLA GELİŞTİRİLMESİ

Seviye Tespit Raporu

Raporun konusu ve gerekli 字 (karakter) aralığı Google Drive linkinde yer alan **Seviye Tespit Japonca Yazma Becerileri_2024** isimli taslak Word dosyasında açıklanmıştır. Lütfen bilgisayarınıza indirdiğiniz taslak Word dosyasına raporunuzu yazınız.

Rapor Yüklemede Dikkat Edilecek Hususlar

Lütfen raporunuza isminizi **YAZMAYINIZ**. Yazmış olduğunuz raporda ilgili bölüme sınıfınızı yazmanız yeterlidir. Rapor Word dosyanızı sınıfınızın ismi ile Google Drive linkine yükleyiniz.

Örnek dosya ismi: 1.sınıf_seviye tespit

Lütfen raporunuzu en geç **6 Nisan 2024 (Cumartesi)** tarihinde yüklemiş olunuz. Herhangi bir sorunuz olursa benimle iletişime geçebilirsiniz.

Teşekkür ederim, kolaylıklar dilerim.

Gamze Dağdelen

EK 8 YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

I. Eylem Boyutu

- **Deneyim**

1. Daha önce Japonca akademik yazım dersi/eğitimi almış mıydınız? **DENEYİM 1**
2. Daha önce Japonca akademik bir metin yazmış mıydınız? **DENEYİM 2**

- **Davranış**

1. Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde mi yazıyorsunuz ya da buna yönelik bir girişiminiz veya ihtiyacınız oldu mu? **DAVRANIŞ 1**
2. Sizce aldığınız Japonca akademik yazım eğitimi bundan sonraki akademik yaşantınızda/eğitim-öğretim hayatınızda hangi davranışları değiştirecek? **DAVRANIŞ 2**
3. Japonca bir metin yazarken hangi noktalara dikkat edeceksiniz? **DAVRANIŞ 3**

II. Yorum Boyutu

- **Düşünce**

1. Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin anlaşılırlığı, (katılımcı açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi) **DÜŞÜNCE 1**
2. Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri? **DÜŞÜNCE 2**

- **Değer**

1. Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazmak sizin için ne kadar önemli? **DEĞER 1**
2. Japonca akademik yazım kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin sizce diğer metinlerden farkı nedir? **DEĞER 2**
3. Aldığınız eğitimin bundan sonraki akademik yaşantınızda ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitimin akademik yaşantınızda kalıcı olacak mı? **DEĞER 3**

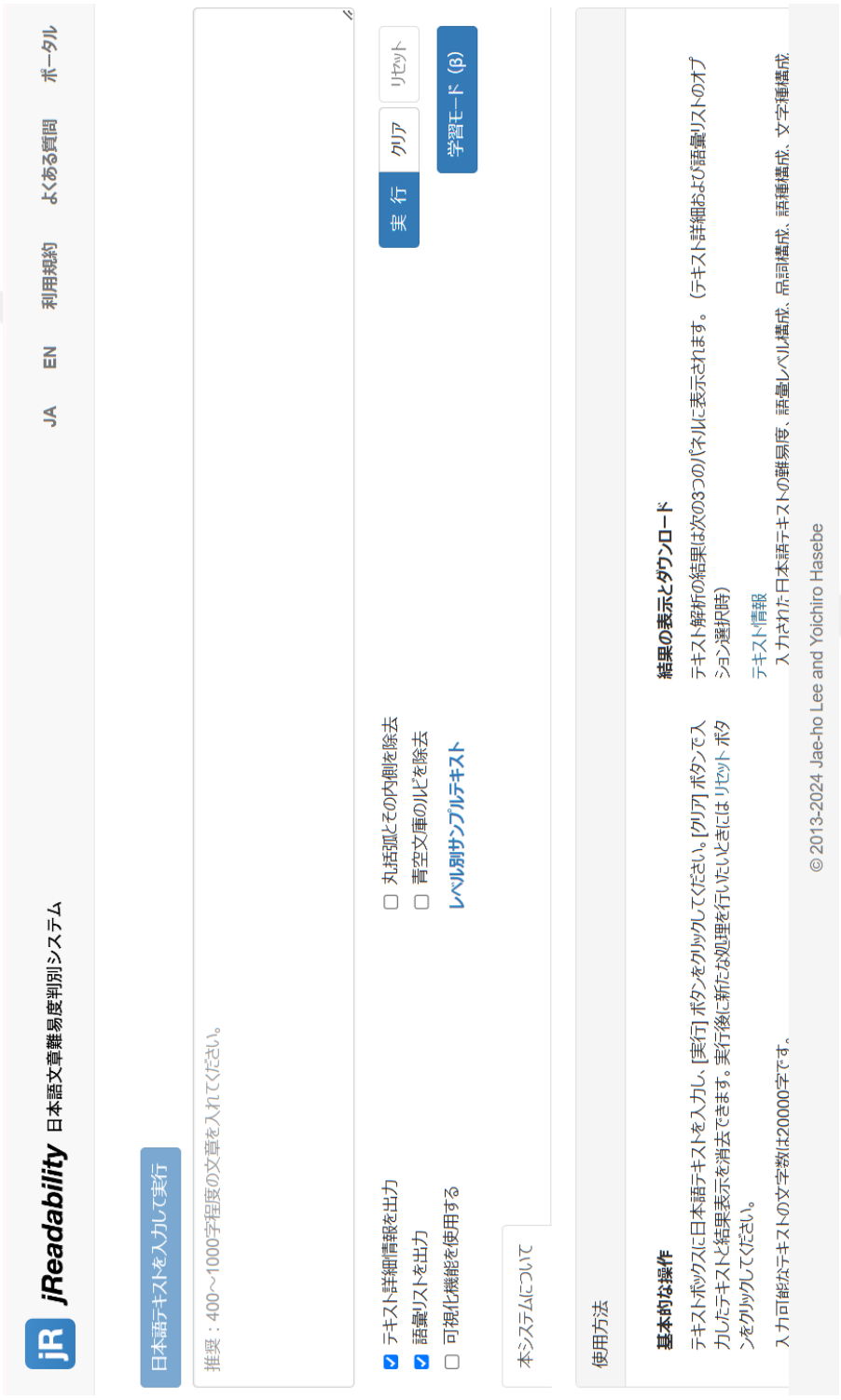
EK 9 JAPON DİLİ OKUMA ÖĞRETİCİ SİSTEMİ (*JAPANESE LANGUAGE READING TUTORIAL SYSTEM*) PROGRAMI WEB SAYFASI



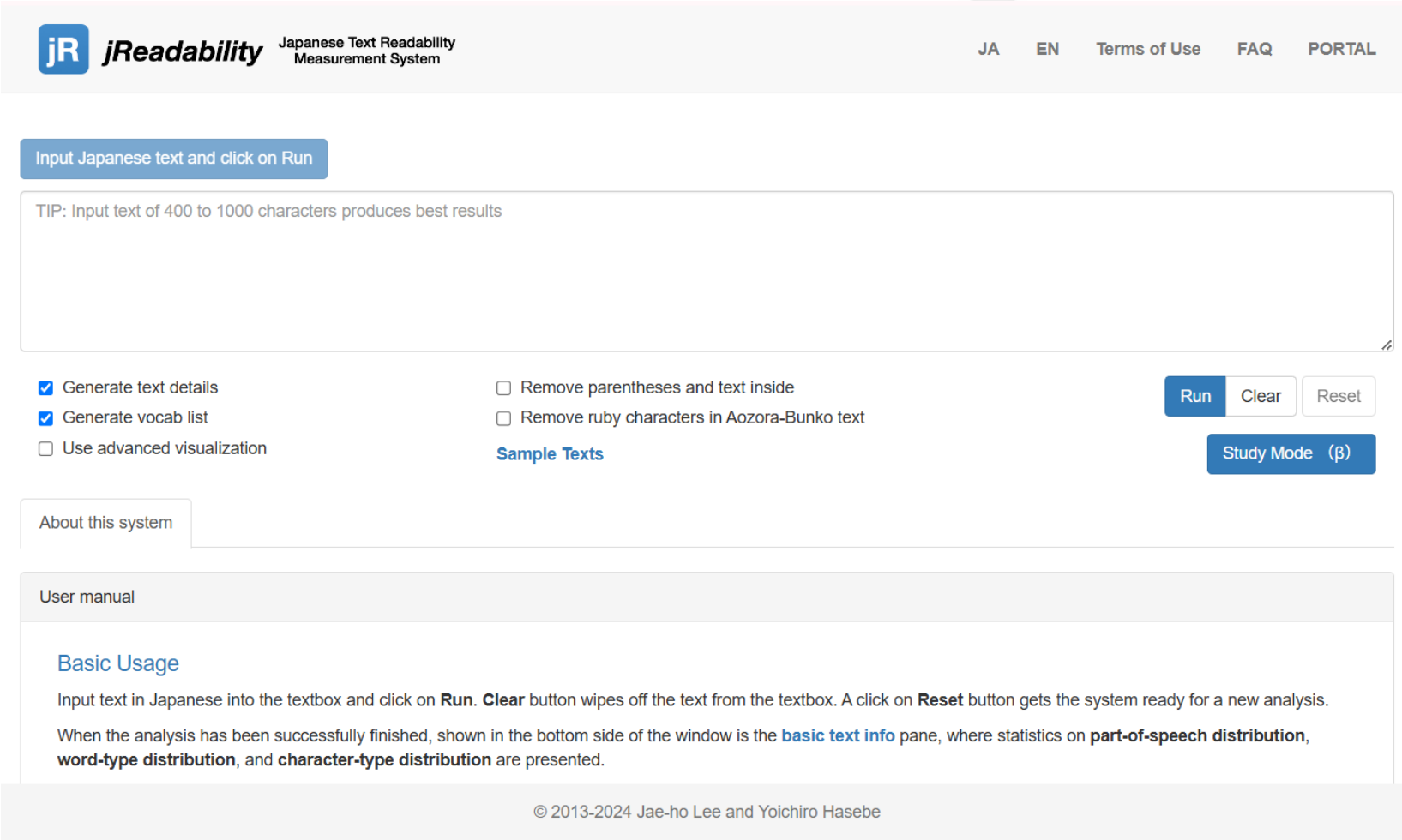
Ek şekil 21 Japon dili okuma öğretici sistemi (Japanese language reading tutorial system) programı web sayfası

EK 10 JAPONCA CÜMLE ZORLUK BELİRLEME SİSTEMİ (*NIHONGO BUNSHŌ GAIDO HANBETSU SHISUTEMU*, J-READABILITY) PROGRAMI WEB SAYFASI

EK 10.1 J-READABILITY PROGRAMI JAPONCA WEB SAYFASI



Ek şekil 22 Japonca cümle zorluk belirleme sistemi (Nihongo bunshō gaido hanbetsu shisutemu, j-Readability) programı web sayfası



Ek şekil 23 j-Readability programı İngilizce web sayfası

EK 11 GÖRÜŞME TRANSKRİPTLERİ

EK 11.1 KATILIMCI A GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ

DENEYİM 1) Daha önce Japonca akademik yazım dersi/eğitimi almış mıydınız?

Katılımcı A: Hayır.

DENEYİM 2) Daha önce Japonca akademik bir metin yazmış mıydınız?

Katılımcı A: Hayır. Dersten sonra denedim yazmayı.

DAVRANIŞ 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde mi yazıyorsunuz ya da buna yönelik bir girişiminiz veya ihtiyacınız oldu mu?

Katılımcı A: Şöyle, hiç alıntı yapmadım daha önce, herhangi bir metinde. Akademik yazım kuralları derken de ıı konuşma Japoncası haricinde yazı Japoncasına göre yazmaya çalışıyordum ama hani yazı Japoncasının daha akademik kısmını görmemiştim tabii ki. O yüzden yazmadım diyebilirim.

Araştırmacı: Görmediğin için de doğal olarak herhangi bir ihtiyaç, gereklilik hissetmedin olarak mı anlayayım?

Katılımcı A: Evet.

Araştırmacı: Hı, tamam. Yani herhangi bir şey olabilir. Yani, hani yazarken bir *google*lamak olur ya da bir kitaba, kaynağa bakmak olur. Öyle bir ihtiyaç hissedip hissetmemen aslında bu noktada önemli olan.

Katılımcı A: Nadiren hani derste, dilbilgisi dersinde bunun aşırı akademik bir form olduğunu falan öğretmen açıklıyor. Hani kullanmanıza gerek yok. Onun, ihtiyaç duyarsam hani metin bütünlüğü açısından sanırım ıı çok aşırı akademik formları kullanmadım diye hatırlıyorum. Çünkü tamamen bilmediğim için.

DAVRANIŞ 2) Sizce aldığınız Japonca akademik yazım eğitimi bundan sonraki akademik yaşantınızda/eğitim-öğretim hayatınızda hangi davranışları değiştirecek?

Katılımcı A: *Sakubun*[5] derslerinde, ya zaten dersi aldıktan sonra bir *sakubun*u *-de aru tai*[6] ile yazmayı denemiştim. Ders aldığım için daha kendime güvenerek yazabildim yani. Not, aldığımız notlar olsun, o şekilde.

DAVRANIŞ 3) Japonca bir metin yazarken hangi noktalara dikkat edeceksiniz?

Katılımcı A: Iı, akademik, yani alıntı yapma açısından, Türkçe dersinde biz bunu görüyorduk bu sene boyunca. O yüzden hani dersten sonra yeni bir farkındalık kazandığımı

[5] Japoncada *rapor, kompozisyon* anlamına gelir.
[6] Japoncada resmi yazı dili formu

söyleyemem. Iı yazı konusunda hani Japoncada nasıl yapılacağı konusunda farkındalık kazandım.

DÜŞÜNCE 1) Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin anlaşılırlığı, (öğrenci açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi)

Katılımcı A: Hepsi gayet anlaşılır ve güzeldi. Bir tek işte ıı PowerPointlerin seviyesi, genel olarak yarı yarıya anladığımı söyleyebilirim. Şey, *kanji*[7]nin okunabilirliğinden dolayı, *kanji* bilmemem. Onun dışında sanırım yoktu. Bir tek hani, evet, şurayı not almalı mıyım, sonra karşıma çıkacak mı acaba, daha sonra mı not alırım gibi şeyler düşündüğümü hatırlıyorum.

Araştırmacı: Peki şey diyebilir miyiz? Şimdi not almadan bahsettiğin için bunu söylüyorum. Diğer *feedback*[8] almayan gruptaki arkadaşlarına da konu açıldıysa şayet bahsetmiştim. Derste herhangi bir materyal kullanmadığımız[9] için not almak durumunda kaldınız haliyle. Bu kişisel bir tercihti. Kiminiz aldı kiminiz almadı bu noktada sizi özgür bırakmıştım. Ders içeriği olarak, derste materyal kullanmamam, yani alıştırma kâğıdı gibi işte ödev değil de ders içinde materyal kullanmamam sizin için bir handikap mıydı sence? Yani senin için özellikle. Zorlandığın bir nokta olarak sayabilir misin bunu?

-Bağlantı problemi yaşandığından araştırmacı soruyu tekrar yöneltiyor-

Araştırmacı: Az önce hani not almaktan bahsettiğin için sormak istiyorum. Sence derslerde ödev olarak değil ama ders içi etkinlik olarak bir alıştırma kâğıdı işte etkinlik gibi şeyler, materyal kullansaydım not almanız daha kolay olabilir miydi? Bu bir eksiklik miydi sence?

Katılımcı A: Biraz olabilir. Çünkü yetişemediğim noktalar da oldu. Iı fotoğraf da çekemiyoruz, sizin ürününüz çünkü. Ama genel olarak zaten kısa süreli derslerdi. Hani sadece bazı yerleri kaçırdığımı hatırlıyorum.

DÜŞÜNCE 2) Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri?

Katılımcı A: Aklıma gelmedi. Şeylere göz attım, *feedback* kağıtlarına. Iı bir şeyi anlayamadım sanırım, soruyu. Tabii hepsine de bakmadım ama yine Japonca seviyesi ile alakalı muhtemelen. Soruyu direkt hani şeyini anlayamadım, cümleyi anlayamadım. Onun gibi şeyler olabilir. Derste böyle bir şey yaşamış mıydım? Yine sanırım yaşamıştım. Hani cümleyi anlamlandıramadığım için. Hani mesela orası "yazara göre şöyle şöyle" diyor ama sadece o kısmı anlayabiliyorum onun gibi.

DEĞER 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazmak sizin için ne kadar önemli?

---

[7] Japon yazı karakterine verilen isim.
[8] Dönüt
[9] Araştırmacı burada deney derslerinde herhangi bir *yardımcı öğretim materyali* kullanmadığını kastediyor.

Katılımcı A: Yani sadece ödev teslîminde yazdığım için Japonca metin ıı öğretmene sunduğum bir şey olduğu için ıı yazınca daha Japoncayı öğrenmişim gibi hissediyorum. Ve hocaya güzel bir şey takdim etmiş gibi hissediyorum. O şekilde.

DEĞER 2) Japonca akademik yazım kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin sizce diğer metinlerden farkı nedir?

Katılımcı A: Yani tabii akademik olarak yazdığında bilgilerin doğruluğundan emin olman gerekiyor ve nereden aldığını da göstermen gerekiyor. Onun dışında, *ikenbun*[10] yazıyoruz, onda akademik bir şekilde yazmıyoruz. Acaba, aslında *ikenbun*umu akademik yazmıştım, şimdi düşününce.

Araştırmacı: *Ikenbun*lar da akademik yazılabilir. Yani şöyle, sen sonuçta kendi fikrinden bahsettiğin bir metinde sadece kendi cümlelerini yani fikirlerini kullanmak zorunda değilsin. Bizim amacımız, kendi fikirlerimizin yer aldığı bir metinde de kendi fikirlerimizi o alanın uzmanına dayandırmak. Yani o alanda uzman kişilerin fikirlerinden de çalışmalarından da yardım alıp kendi metnimizde bu çalışmalara yer verip ne demiş oluyoruz bir noktada evet benim fikrim bu ama benim fikrim haricinde sadece ben bunu düşünmüyorum o alanın uzmanları da böyle düşünüyor deyip aslında bir noktada arkamızı sağlamlaştırıyoruz. Fikrimizi daha güvenilir bir yere dayandırıyoruz. Bu da olabilir mi acaba hani sence bu noktada akademik bir metin ile düz bir metin arasında bilgilerin güvenilirliği, doğruluğu farkı var mıdır?

Katılımcı A: Doğruluktan başka biçimsel bir değişim farklılık gelmedi benim de aklıma.

DEĞER 3) Aldığınız eğitimin bundan sonraki akademik yaşantınızda ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitimin akademik yaşantınızda kalıcı olacak mı?

Katılımcı A: Olacağını düşünüyorum. Yani dediğim gibi benim Türkçe dersinde aldığım akademik yazım bilgileriyle *sakubun* dersinde ve dilbilgisinde aldığımız az az akademik dil nasıl olmalı derslerini birleştiren dersler oldu benim için. O yüzden kalıcı olacağını düşünüyorum.

[10] Japoncada yazarın kendi görüşünü belirttiği metin türü

EK 11.2 KATILIMCI B GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ

DENEYİM 1) Daha önce Japonca akademik yazım dersi/eğitimi almış mıydınız?

Katılımcı B: Hayır. Japonca akademik yazıma dair almadık. Birinci sınıfta işte ikinci dönemde Türk dilinde hani nasıl Türkçe makaleyi akademik şekilde yazmamız gerektiği öğretiliyor. Yani, ıı hani o yüzden genel olarak akademik yazıma dair bir fikrim vardı ama Japonca ile ilgili olduğunu söyleyemem. Çünkü genelde *sakubun*[11] dersinde evet kendi düşüncelerimizle ilgili yazıyoruz, hani daha makale tarzı yerine.

DENEYİM 2) Daha önce Japonca akademik bir metin yazmış mıydınız?

Katılımcı B: Hayır yazmadım.

DAVRANIŞ 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde mi yazıyorsunuz ya da buna yönelik bir girişiminiz veya ihtiyacınız oldu mu?

Katılımcı B: Öyle bir gerekliliğe ihtiyaç duyduğumu söyleyemem, hani yapıt aşamasında.

DAVRANIŞ 2) Sizce aldığınız Japonca akademik yazım eğitimi bundan sonraki akademik yaşantınızda/eğitim-öğretim hayatınızda hangi davranışları değiştirecek?

Katılımcı B: Ya tabii ki de değiştirecek. Yani hani şöyle söyleyebilirim, mesela *sakubun*u daha öncesinde daha *-masukei*[12] ile falan yazarken son teslim ettiğim *sakubun*u senin öğrettiğin şeylere göre yaptım. Hani sadece şey eklemedim, bir alıntı eklemedim. Onun dışında hani senin verdiğin *feedback*[13] ler anlattıklarına göre yaptım. Yani, hani yani şimdiden etkilediğini düşünürsek sonraki eğitim hayatımda da kesinlikle kullanacağımı düşünüyorum. O *feedback* kağıtlarını da hani tekrar bakabileceğimi düşünüyorum. Ya da illa yazmam gerekecek hani bir yerde Japonca resmi makaleler ve o zaman da kullanabilmeyi düşünüyorum açıkçası.

DAVRANIŞ 3) Japonca bir metin yazarken hangi noktalara dikkat edeceksiniz?

Katılımcı B: Ya bence kendi düşünceni ıı hani aktarırken de aslında farklı kaynakları alıntılayarak kullanabilmek çok mantıklı. Çünkü gerçekten içeriğin hani gerçekçiliğini arttırıyor ve yani mantıklı hani genel olarak içerik aşamasında da yardımcı olabileceğini düşünüyorum. Yazarken zaten yani bilmiyorum hani işte daha çok kullanılması gereken kalıplara falan da dikkat etmem gerektiğini düşünüyorum.

Araştırmacı: Tamam. Az önce şeyi alamadım da ondan araya girmek istedim. Sesin gelmedi. Bu içeriğin bir şeyine dikkat edeceğim dedin. O kelimeyi kaçırdım da. Başka kaynaklardan alıntı yaparken.

---

[11] Japoncada *rapor*, *kompozisyon* anlamına gelir.
[12] Japoncada kibar form
[13] *Dönüt*

Katılımcı B: Alıntı yaparken hani içeriği bir yere dayandırmak da hani mantıklı bence. Kendi düşüncen olsa bile. Ondan bahsettim.

DÜŞÜNCE 1) Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin anlaşılırlığı, (öğrenci açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi)

Katılımcı B: Açıkçası aklıma bu şekilde sorulunca bir şey gelmedi. Yani şöyle belki *feedback*leri doldururken biraz üstünkörü yapmış olabilirim, hani çok fazla aynı zamanda farklı görevlerim olduğu için ama bu benim kendimle ilgili bir şey. Onun dışında süre ve ortam bakımından zaten normal derslerimizden iyiydi bence, hani hem daha küçük bir grubun olması hem de derslerin daha kısa ve verimli şekilde işlenilmesi zaten bence daha iyi olan durumlardı normal derslerden. O yüzden aklıma o tarz bir şey gelmedi açıkçası.

Araştırmacı: Tamam. Peki şeyi sormak istiyorum. Mesela kendi özel hayatındaki görevlerinin haricinde alıştırma kağıtlarına baktığında, tamam şimdi hepimiz yoğun ve zor dönemlerde bazı şeyleri hızlı bir şekilde yapmaya yöneliyoruz. Ama sence ne olsaydı da hızlı bir şekilde değil de daha kolay, daha basitçe yapabilirim diyebileceğin bir durum var mı? Ya da tamamen senden dolayı bir durum mu?

Katılımcı B: Ya benden dolayı bence çünkü sadece *ukemi*[14] örneklerini yaptığımızda o kadar üstünkörü yapmışım ki hepsini yanlış yapmışım gibi falan kendime oradan takıldım sadece. O yüzden o şekilde yani. *Feedback*lerle ilgili onun dışında bir sorun yoktu bence.

DÜŞÜNCE 2) Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri?

Katılımcı B: Yok açıkçası.

DEĞER 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazmak sizin için ne kadar önemli?

Katılımcı B: Bence bu bir alışkanlık haline gelecek bir şey. Yani, hani şu an mesela birinci sınıfım ve çok dikkat etmeme gerek yok diye düşünebilirim ama hani işte ikinci sınıfta yazdığımda sürekli olarak bunu yaptığımda ondan sonrasındaki hayatımda da benim için çok daha kolay hale gelecek ve alışkanlık olduğu için üstüne düşünmem bile gerekmeyecek. Bunun bir rahatlığı var ve bunu zaten hani biliyor olmak iyi bir şey bence yani. Çünkü sonrasında gerçekten belli bir sorun haline gelebilecek bir şeyken bu alışkanlığı kazanmak önemli ki zaten bence okunulan şeyin de daha ciddiye alınmasını sağlayacak bir şey yani hani okuyan insanlar için de.

Araştırmacı: Peki mesela neyden dolayı daha önemli bu şekilde yazmak ve okuyan insanlar hangi faktörden dolayı senin yazdığın metni daha ciddiye alacak bu kurallara dikkat ettiğinde?

[14] Japoncada edilgen çatı

Katılımcı B: Şöyle, dikkat etmediğimde ciddiye alınma ihtimalim daha az. Çünkü bu kadar temel bir şeyi aslında bilmeden yazdığında hani okey normal oluyor ama sonrasında işte onu bilerek yazdığında zaten hani bir şeyler bildiğini belli ediyorsun en başta, ki yani kendini sunma açısından söylediğin şeyi sunma açısından daha düzenli olacağını düşünüyorum yani açıkçası. Belli bir bilgi birikimin olduğunu gösteriyor en azından diye düşünüyorum.

DEĞER 2) Japonca akademik yazım kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin sizce diğer metinlerden farkı nedir?

Katılımcı B: Yani biri daha deneme tarzıyken diğeri daha makale tarzı oluyor bence öncelikle. Hani neyden bahsedeceğin farklı zaten. Öznel ve nesnel faktörler oluyor ikisi arasında, o ayrı bir konu. Aynı zamanda sunduğun yerler de farklı oluyor. Akademik yazım hani daha resmi bir şekilde işte ne bileyim belli bir araştırma üzerine falan konuşacağın zaman kullanacağın bir şey olduğu için yani arada genel olarak yapısal olarak da çok fazla fark olduğunu düşünüyorum zaten.

DEĞER 3) Aldığınız eğitimin bundan sonraki akademik yaşantınızda ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitimin akademik yaşantınızda kalıcı olacak mı?

Katılımcı B: Şöyle, kalıcılık hani, ne kadar kalıcılığı olacağını bence şu an bildiğim bilgileri ileride ne kadar kullanacağımla alakalı olduğunu düşünüyorum. Hani kalıcılığının sağlamlaştırılması bunun işte ne kadar kullanıldığına bağlı çünkü. Hani yani hiçbir şekilde kullanmam gerekmese zaten aklımda kalamaz ama kullanmam gerekeceğini de biliyorum. Ki zaten hani ikinci sınıfta ı ki arkadaşlarımdan öğrendiğim kadarıyla zaten hani daha akademik bir yazım şekli isteniyor onlardan ve yani bu benim için mesela bu eğitimi almayan insanlardan daha kolay olacak. Ve bunu hani zaten bilmek açıkçası beni zaten rahatlatan bir şey. Hani derslere önceden çalışıldığında falan da o konunun hani kavranmasının daha kolay olduğunu biliyorum çünkü özellikle Japonca konusunda. Yani çok daha rahat ve bir adaptasyon süreci geçirmeden hani zaten bildiğim şeyleri uyguluyor olacağım. O yüzden benim için olumlu bir katkısı olacak bence. Sana teşekkür etmek istiyorum öncelikle hem bize ders verdiğin için hem de bize gerçekten hani senin için güzel bir şey yaptığımızı hissettirdiğin için.

EK 11.3 KATILIMCI C GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ

DENEYİM 1) Daha önce Japonca akademik yazım dersi/eğitimi almış mıydınız?

Katılımcı C: Japonca akademik yazım dersi almadım daha önce.

DENEYİM 2) Daha önce Japonca akademik bir metin yazmış mıydınız?

Katılımcı C: Sanırım yazmadım, hayır. Yani *sakubun*[15]lar ve kompozisyonlar hariç bir metin yazmadım.

DAVRANIŞ 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde mi yazıyorsunuz ya da buna yönelik bir girişiminiz veya ihtiyacınız oldu mu?

Katılımcı C: Yok, olmadı maalesef. Dümdüz yazıyordum.

DAVRANIŞ 2) Sizce aldığınız Japonca akademik yazım eğitimi bundan sonraki akademik yaşantınızda/eğitim-öğretim hayatınızda hangi davranışları değiştirecek?

Katılımcı C: Yani aslında dersten önce şeyin ayrımında, pek farkında değildim, en azından kendim için, hani akademik bir dil ve normal yazı sistemi yani normal dil ayrımının çok bilincinde ya da farkında değildim. Şimdi, hani biraz daha işte hocalarımızdan da falan filan ıı böyle istekler gelince hani akademik makale yazın, tez yazın, bildiri yazın, bunların analizlerini yapın, yine işte farkında olmadığım için düz bir şekilde bu kuralları da işte biçimsel kurallarıyla falan hiç bilmeden yazıyordum. Dersten sonra o şeyin bilincine daha çok vardım. Hani bunların belli bir kuralı var, bir düzeni var, belli yönergeleri var. Bu yönergeleri unutmadan farkında olarak yazmanın öneminin farkında vardım diyebilirim.

DAVRANIŞ 3) Japonca bir metin yazarken hangi noktalara dikkat edeceksiniz?

Katılımcı C: Spesifik olarak özellikle hani ders döneminde *sakubun* yazarken şey hani *kakikotoba*[16] ve *hanashikotoba*[17] onun farkını çok hissettim. Hani artık *demo*[18] yerine *shikashi*[19] veya *nitsuite*[20] yerine *nikanshita*[21] bunları kullanmaya başladım *sakubun*da, ki olumlu etkileri de olduğunu fark ettim hocaların şeyinde.

DÜŞÜNCE 1) Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin

[15] Japoncada *rapor, kompozisyon* anlamına gelir.
[16] Japoncada *yazı dili* anlamına gelir.
[17] Japoncada *konuşma dili* anlamına gelir.
[18] Zıtlık bağlacıdır. *Ama* anlamına gelir. İngilizcedeki *but* gibi değerlendirilebilir. Japoncada günlük dilde kullanılır.
[19] Zıtlık bağlacıdır. *Ancak* anlamına gelir. İngilizcedeki *however* gibi değerlendirilebilir. Japoncada daha çok yazı dilinde kullanılır.
[20] Japoncada *ilgili, ilişkin, hakkında* anlamına gelir. Japoncada günlük dilde kullanılsa da yazı dilinde de kullanıldığı durumlar vardır.
[21] Japoncada *ilgili, ilişkili olarak* anlamına gelir. Yazı dilinde kullanılır.

anlaşılırlığı, (öğrenci açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi)

Katılımcı C: Yani kişisel olarak öyle ders ortamı olsun, derslerin süresi veya sizin anlatımınız konusunda spesifik bir sorunum olmadı. Hatta hani derslerin süresi ve işte kültür odasındaki ortam daha böyle özel dersvari bir havada olduğu için benim için güzeldi diyebilirim. Onun dışında, ders içeriği olarak yani ben çok akademik şeyde pek bilgim olmadığı için o konu hakkında ne kadar konuşabilirim bilmiyorum ama derse gelmeden önce daha Japoncaya yönelik diye düşünüyordum hani dilbilgisel falan diye düşünüyordum. Biraz daha biçimsel olduğunu fark ettim ama bu kötü bir şey mi, değil. Sadece benim beklentim farklıydı. Öyle diyebilirim yani.

Araştırmacı: Peki bu zorlandığın nokta olarak şimdi bizim derslerde kullandığımız Japonca dil seviyesiyle aslında baktığında yani içeriğinde beklentini karşılamadığını ya da örtüşmediğini söyledin. Peki bu Japonca dil seviyesi daha önce görmediğin akademik tarzdaki cümleler, örnekler, dersteki öğretim materyalinin içeriğindeki sende bir zorlanma yarattı mı? Zorlandığın nokta olarak düşünebilir misin?

Katılımcı C: Japonca seviyesi olarak zorlandığımı söyleyemem yani araç olarak düşünerek ilerledim.

DÜŞÜNCE 2) Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri?

Katılımcı C: Şimdi böyle sorunca biraz düşünmek lazım ama, yani ben dersin işleyişinden ve hani akışından gayet memnundum bu sürecin ama yani şu an aklıma gelmiyor bir şey, daha iyi olur dediğim. Memnundum evet, akış gayet hem çok yoğun değildi hem öyle basit, ıı hani baştan savma değildi. O hoşuma gitmişti, memnundum yani.

DEĞER 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazmak sizin için ne kadar önemli?

Katılımcı C: Önemli diye düşünüyorum ben kişisel olarak. Çünkü hani akademik dünya kümülatif, hani birbirlerinin, birbirinin üstüne bine bine bilgi öyle ilerleyen bir dünya. Bu dünyada hani bilgiyi oluşturana, bunu değerleyene kredi vermek önemli. Çünkü ileride sen de yapacaksın. Belki bu sefer sana aynı kredi, aynı şey verilmediğinde, değer verilmediğinde sen nasıl hissedersin diye düşünüp bunu uygulamada kullanmak yani yapmak önemli diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Anladım. Yani o atıfta bulunduğumuz yazarların kaynaklarına saygı duymak gibi. Yani sonuçta birbiri ardına ilerleyen bir süreç, sen de bahsettin kümülatif olduğundan. O zaman sadece yazara duyduğumuz saygı gibi, bu noktada önemli olduğunu mu söylüyorsun?

Katılımcı C: Evet ben biraz daha o noktadayım.

Araştırmacı: Anladım, tamamdır. Peki sence biçimsel olarak bir fark, bir önem var mı? Akademik yazım kurallarına uyarak yazmanın diğer metinlere kıyasla biçimsel olarak bir önemi, bir ağırlığı oluyor mu?

Katılımcı C: Yani bu kuralların herhalde oluşum sürecinde en, hani akademik okumaya en etkili bir şekilde yardımcı olacak şekilde oluşa gelmiştir bu kurallar. Büyük ihtimalle yani uymak da önemlidir, biçimsel kurallara da. Çok okumadığım için akademik metin veya çok çalışmadığım için bu alanda pek bilmiyorum ne kadar hani düz bir metinle akademik bir metnin okunabilirlik farkı hakkında ama önemli herhalde diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki sence o metinde yer alan gerçeklerin, bilgilerin doğruluğu, güvenilirliği ve kaynağının doğruluğu açısından akademik yazım kurallarına uymak önemli mi?

Katılımcı C: Evet tabii önemli yani. Kafamızdan işte intihal yapma, kafamızdan uydurma bin bir çeşit hani *academic misconduct*[22] mıydı? O şeyler var. Onun yöntemleri var. Bu yüzden bunlar da önemli diye düşünüyorum.

DEĞER 2) Japonca akademik yazım kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin sizce diğer metinlerden farkı nedir?

Katılımcı C: Hmm, yani biçimsel farklar mı?

Araştırmacı*:* Biçimseli değerlendirelim, içindeki yer alan bilgileri değerlendirelim. İki yönlü olarak yani hem biçimsel hem bilgisel.

Katılımcı C: Yani biçimsel olarak tabii işte *kakikotoba*lar, *hanashikotoba*lar, kalıp cümleler, *niyotte*[23]ler, ıı sonra işte alıntı şekilleri, doğrudan alıntı, dolaylı alıntı. İçerik olarak ise sanırım işte yine alıntılar fark ediyor burada, yazara atıf. Bunlar diye düşündüm.

Araştırmacı: Bir şey sorabilir miyim? Sadece soruyorum katılırsın katılmazsın problem değil. Bu iki metin arasındaki bilgisel olarak incelediğimizde akademik dille yazılmış bir metinle düz bir *sakubun* arasındaki içinde yer alan bilgilere ne derece güvenebiliriz? Özellikle kaynakçanın yer alması noktasında bu iki metinde farklılık var mı sence?

Katılımcı C: Tabii evet, yani objektif bakmak gerek. Yani kaynağı olmayan bir şey ne kadar doğru olursa olsun güvenilirlik noktasında kaynağı olan yazıya göre daha aşağıda fark yaratır diye düşünüyorum.

DEĞER 3) Aldığınız eğitimin bundan sonraki akademik yaşantınızda ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitimin akademik yaşantınızda kalıcı olacak mı?

Katılımcı C: Yani en başta dediğim gibi bana en büyük katkısı bu farkındalık, hani akademik yazım tekniği farkındalığını katması oldu. Bu bilinç, bilinci kazanmam önemli diye düşünüyorum. Onun dışında kalıcılık konusunda yani biçimsel özellikler ne kadar kalıcı olur, hani işte cilt numarasıdır, şeyidir doğrudan alıntı nasıl yapılır falan bunlar ne kadar kalıcı

[22] *Akademik ihlal*
[23] Japoncada *göre, tarafından* anlamına gelir.

olur ona emin değilim. Hani ne kadar çok makale yazarsam herhalde o kadar kalıcı olur. Ama Japonca işte kalıplar konusunda hakikaten yani şu anda da *sakubun* yazarken kompozisyon yazarken kullandığım için onlar bana bayağı yardımcı oldu. İşte *nikanshite*[24]ler falan bu *kakikotoba*lar. O noktada bayağı kalıcı oldu diyebilirim.

[24] Japoncada *ile ilgili, ilişkili olarak* anlamına gelir. Yazı dilinde kullanılır.

EK 11.4 KATILIMCI D GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ

DENEYİM 1) Daha önce Japonca akademik yazım dersi/eğitimi almış mıydınız?

Katılımcı D: Yani şu ana kadar hayır almadım.

DENEYİM 2) Daha önce Japonca akademik bir metin yazmış mıydınız?

Katılımcı D: Hayır, daha önce yazmamıştım.

DAVRANIŞ 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde mi yazıyorsunuz ya da buna yönelik bir girişiminiz veya ihtiyacınız oldu mu?

Katılımcı D: Yani bu derslerden sonra tekrardan bir *sakubun*[25] daha yazmıştık. Orada mesela yine bu derste öğrendiğim şeyleri falan filan kullandığım oldu elbette ama ayrıyeten böyle tüm *sakubun*umu akademik bir dilde yazmak şeklinde yapmadım yani. Ama kullandığım oldu.

DAVRANIŞ 2) Sizce aldığınız Japonca akademik yazım eğitimi bundan sonraki akademik yaşantınızda/eğitim-öğretim hayatınızda hangi davranışları değiştirecek?

Katılımcı D: Açıkçası ben düşünüyorum. Çünkü zaten makale okumak da önemli yazmak da önemli olduğu için önemli ölçüde değişeceğini düşünüyorum. Çünkü bir de ben biraz da akademik yoldan da ilerlemeyi düşündüğümden dolayı ilerleyen hayatımda da bayağı yardımcı olacağını düşünüyorum.

DAVRANIŞ 3) Japonca bir metin yazarken hangi noktalara dikkat edeceksiniz?

Katılımcı D: Iı farklı yapabileceğim, özellikle *sakubun* yazarken ya da ondan sonraki metin yazarken bu akademik dili daha fazla kullanmaya önem gösteririm diye düşünüyorum.

DÜŞÜNCE 1) Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin anlaşılırlığı, (öğrenci açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi)

Katılımcı D: Yani şu ana kadar olmadı. Zaten kültür odası bence bayağı iyi bir ortamdı. Hem sessiz olmasıyla hem de hani ortamın böyle daha hoş olmasından kültür odası güzel bir seçimdi bana göre. Ondan sonrasında ders materyalleri de zaten hani zor bir şey yoktu. Herkesin seviyesine göre yeterli bir seviyedeydi. Zaten siz de hani çok hızlı bir şekilde de anlatmadınız. Yeterli bir hızda, herkesin anlayabileceği şekilde anlattığınız için bence gayet şu anda zorlandığım bir kısım olmadan güzel geçti diyebilirim.

Araştırmacı: Tamam. Bir de şeyi sormak istiyorum sana. Şimdi bu normalde benim sorularım arasında yok ama bu süreçte ben diğer öğrenci arkadaşlarımda şeyi gözlemledim. Özellikle *feedback*[26] grubunda olmayan kişilerden ben bunu duydum. Sence derslerde

[25] Japoncada *rapor, kompozisyon* anlamına gelir.
[26] *Dönüt*

mesela ders içinde etkinlik, alıştırma, bir kâğıt gibi materyal kullansaydık sizin not almanızı daha kolaylaştırabilir miydi? Ya da kalıcı hale getirmekte daha kolaylaştırabilir miydi?

Katılımcı D: Ben kendim açısından söyleyeyim. Ben zaten yani bir derste hani yirmi dakikalık derste herhalde iki sayfa not aldığım zaman da olduğu için yani ben kendim için yeterli not aldım, *feedback* almasam da. O yüzden ben kendi çabalarımla yeterli not aldığımı düşünüyorum açıkçası.

DÜŞÜNCE 2) Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri?

Katılımcı D: Daha efektif, hmm. Yani şu an aklıma cidden gelmiyor. Yani şu anki durumdan memnunum ama eklemek isteyebileceğim bir şey olsa, şu an herhalde eklemezdim ya gayet ben memnunum süreçten.

DEĞER 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazmak sizin için ne kadar önemli?

Katılımcı D: Bu genel olarak baktığımız zaman zaten neden makale yazıyoruz sorusuna da denk bir şekilde geliyor. Çünkü bu daha çok bilimsel oluyor ve kanıtlanabilir ki zaten savunduğumuz için kaynaklarla birlikte bu teorimizi, sunduğumuz şeyi daha çok belgelendirebiliyoruz bu şekilde yani. Daha doğrusu daha da bilimsel bir şekle getirebildiğimiz için bu Japonca akademik dil önemli benim için.

DEĞER 2) Japonca akademik yazım kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin sizce diğer metinlerden farkı nedir?

Katılımcı D: Bence daha büyük bir fark alıntılama aklıma geliyor. Mesela ben kendi fikirlerimi yazarken özellikle normal *sakubun* derslerinde çok fazla alıntılama falan kullanmadım ama akademik dilde sonuçta hani bir bilimsel bir şeyi savunduğumuzdan ötürü daha çok alıntılamadır odur budur ya da daha çok örneklemedir kullandığımız için akademik dilin bu yönde daha fazla kuvvetli olduğunu düşünüyorum.

DEĞER 3) Aldığınız eğitimin bundan sonraki akademik yaşantınızda ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitimin akademik yaşantınızda kalıcı olacak mı?

Katılımcı D: Olumsuz olarak bir etki edeceğini düşünmüyorum açıkçası. Daha çok evet dediğim gibi olumlu bir yönü oldu ki zaten en başta da dediğim gibi ben biraz daha akademik yoldan ilerlemek istediğim için hani zamanı gelecek makale okuyacağım, zamanı gelecek makale yazacağım. Bu makale araştırma süreci de olacak ki zaten bir sürü site de önermiştiniz zamanında hani şuradan makale okuyabilirsiniz ya da alıntılama yapabilirsiniz diye. Elbette ilerleyen zamanda makale yazdığım süreçlerde bu derslerin etkisi elbette olacak ve kalıcı da olacağını düşünüyorum.

EK 11.5 KATILIMCI E GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ

DENEYİM 1) Daha önce Japonca akademik yazım dersi/eğitimi almış mıydınız?

Katılımcı E: Akademik yazıma dair almadım ama *sakubun*[27] yazıyorduk. Ama o da ne kadar akademik yazı kabul edilir bilemem.

DENEYİM 2) Daha önce Japonca akademik bir metin yazmış mıydınız?

Katılımcı E: Hayır, hiç yazmamıştım.

DAVRANIŞ 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde mi yazıyorsunuz ya da buna yönelik bir girişiminiz veya ihtiyacınız oldu mu?

-Bağlantı sorunundan kaynaklı araştırmacının soru tekrarı yer alıyor-

Katılımcı E: Açıkçası bu ıı eğitim sürecinden önce olmamıştı. Sadece Türkçe'ye dair dersler dolayısıyla Türkçe'ye dair eğitim almıştım ama onun öncesinde kendim araştırıp Japonca makale yazım kuralları nasıldır diye bakınmadım hiç.

DAVRANIŞ 2) Sizce aldığınız Japonca akademik yazım eğitimi bundan sonraki akademik yaşantınızda/eğitim-öğretim hayatınızda hangi davranışları değiştirecek?

Katılımcı E: Mutlaka, özellikle makale yazarken daha dikkatli, kurallara uyarak yazacağım.

DAVRANIŞ 3) Japonca bir metin yazarken hangi noktalara dikkat edeceksiniz?

Katılımcı E: Özellikle Japonca değil de genel olarak makale yazarken akademik dürüstlüğü ihlal etmemeye özen göstereceğim. Çünkü fark etmeden de ihlal edilebileceğini öğrendim.

DÜŞÜNCE 1) Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin anlaşılırlığı, (öğrenci açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi)

Katılımcı E: Açıkçası zorlandığım tek husus ıı *feedback*[28]leri yardım almadan sadece kendi bilgimle doldururken zorlandım. Onun dışında süreçte zorlandığım bir olay olmadı.

DÜŞÜNCE 2) Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri?

Katılımcı E: Açıkçası yok.

Araştırmacı: Peki mesela şeye bir yorumun var mı? Ev ödevleri gibi *feedbackler*de sadece yardım almadan kendi bilginle yapmak bir noktada hani zorlandığını söyledin. Bunun sence düzeltilse daha iyi olur bir tarafı var mı? *Feedback* mekanizmasının.

---

[27] Japoncada *rapor, kompozisyon* anlamına geliyor.
[28] *Dönüt*

Katılımcı E: Yani bence yok, çünkü zaten zorlanmam gerekiyor bir şeyi öğrenirken. Yani negatif bir zorlanmadan çok yeni bir şeyler öğrendiğim için yaşadım bu zorlanmayı.

DEĞER 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazmak sizin için ne kadar önemli?

Katılımcı E: Benim için ıı öğrendiğim dile ve o dili konuşan insanlara saygı göstermek olarak kabul ediyorum ben bunu. O yüzden benim için önemli, kurallara uymak. Farklı ülkeden birinin Türkçe makale yazarken de aynı özen göstermesini beklerim.

Araştırmacı: Tamam çok güzel. Özenin haricinde bir de işin bilimsel ve akademik, ıı bilimsel bilgi şeyi, yönü var mı sence?

Katılımcı E: Ya bence mutlaka var. Çünkü bunlar yazılı, belli başlı kurallar, şey esnek de değil.

DEĞER 2) Japonca akademik yazım kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin sizce diğer metinlerden farkı nedir?

Katılımcı E: Makaleler daha bilimsel bir dille ve duygu gütmeden yazıldığı için diğer metinlerden ayrılıyor. Diğer metinlerde yazar duygusunu da katabiliyor ya da birinci tekil şahıs kullanarak kendinden de örnek verebiliyor. Ama makalede o şekilde olmuyor. Daha bilimsel yaklaşım.

DEĞER 3) Aldığınız eğitimin bundan sonraki akademik yaşantınızda ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitimin akademik yaşantınızda kalıcı olacak mı?

Katılımcı E: Kalıcı olacağını düşünüyorum. Çünkü üniversitedeki ileriki yıllarımda veya ıı daha birinci sınıfım ileride ne iş yapacağım belli değil ama illaki kariyerimde de mutlaka makale yazmamı gerektireceği, gerektiren durumlar olacağını düşünüyorum. O yüzden de hatta *feedback*leri dosyaladım saklıyorum ileride mutlaka geri dönüp bakacağım, makale yazarken yardım almak için.

Araştırmacı: Tamamdır. Çok teşekkür ederim. Benim sorularım bu kadardı. Varsa eklemek istediğin bir yorum olarak eleştiri olarak hani bu sürecin ne kadar daha iyi geliştirilebilmesine yönelik katkı sunmak istediğin bir nokta varsa her zaman alabilirim.

Katılımcı E: Yorum olarak ıı, ya ben memnun kaldım dört dersten. Ama bunun üniversitede de müfredatımızda kalıcı bir şekilde ders olmasını isterdim mutlaka.

EK 11.6 KATILIMCI F GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ

DENEYİM 1) Daha önce Japonca akademik yazım dersi/eğitimi almış mıydınız?

Katılımcı F: Iı, sizin dersinizi almadan önce X Hocanın [29]okulda verdiği dersleri alıyordum. O da akademik yazma üzerineydi.

DENEYİM 2) Daha önce Japonca akademik bir metin yazmış mıydınız?

Katılımcı F: Hayır, yazmamıştım.

DAVRANIŞ 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde mi yazıyorsunuz ya da buna yönelik bir girişiminiz veya ihtiyacınız oldu mu?

Katılımcı F: Evet, çünkü akademik yazarken biliyorsunuz normal metinden çok farklı oluyor, çoğu şeyi değiştirmemiz gerekiyor. Ve hani bu da yani akıldan ya da notlara bakarak çok fazla olacak bir şey değil. Çünkü hani bilmediğimiz şeyler de olabiliyor. O yüzden evet interneti kullanıyorum yani araştırma yapıyorum bir şey yazarken.

DAVRANIŞ 2) Sizce aldığınız Japonca akademik yazım eğitimi bundan sonraki akademik yaşantınızda/eğitim-öğretim hayatınızda hangi davranışları değiştirecek?

Katılımcı F: Düşünüyorum. Çünkü ıı derste de gördüğümüz gibi hani alıntı yapmasını öğrendik ya da işte doğrudan alıntı veya işte dolaylı yoldan alıntı ve üstüne üstlük kaynakça yazmayı da öğrendik. Ve hani bunların ihtilale[30] ne kadar etkisi olup olmadığını da öğrendik. Ben eğer bu dersi almamış olsaydım, büyük ihtimalle bilmeden yani onlarca intihal yapıyor olacaktım. Onun dışında ıı bu aslında benim kaynakça araştırmama da örnek oldu. Çünkü ben ıı akademik bir şey yazarken her şeyi kendimin yazmam gerektiğini düşünüyordum. Ama hani son verdiğiniz ödevde de öğrendim ki hani bunu yapmak zorunda değilim. Hani bu konu hakkında çok daha araştırmış çok bilgili olan insanların fikirlerini de alıp makalemde, yazdığım metinde sunabilirim. Bunu öğrenmek de açıkçası çok iyi oldu benim için. Bu kadar söyleyebilirim herhalde şimdilik.

DAVRANIŞ 3) Japonca bir metin yazarken hangi noktalara dikkat edeceksiniz?

Katılımcı F: Anlatmak istediklerimi ıı var olan araştırmalarla daha çok desteklemeye dikkat edeceğim. Mesela sizin ödevinizde kullandığım tek bir kaynak yerine belki bu sefer daha fazla vaktim olsa birden çok kaynağı kullanacağım. O fikirler belki birbirini destekleyecek. Belki de birbiriyle çelişkili fikirler olacak ve bu da benim anlatmak istediğimi daha çok ön plana çıkaracak. Yani ıı araştırma yapmasını daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum genel olarak.

DÜŞÜNCE 1) Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin

[29] ÇOMÜ Japonca Öğretmenliği bölümü öğretim görevlisi
[30] Katılımcı *intihal* demek istedi.

anlaşılırlığı, (öğrenci açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi)

Katılımcı F: Şöyle, ıı zorlandığım bir şey açıkçası benim için olmadı. Çünkü zaten dersi az kişi aldık. Ders süreleri oldukça kısa ve verimliydi bence. Hani anlatılacak çok şey olup da çok kısa vakit değil, çok az şey olup çok uzun da sürmedi bence tam zamanında bitti dersler ve yani bu da hem odaklanmama yardımcı oldu hem de gerçekten anladığımı düşünüyorum. Çünkü yani eğer ıı şu an o dersi sizden alırken aynı anda biz X Hocayla beraber de aynı konuları işliyorduk. Ve onun dersleri gerçekten çok uzun oluyordu, yani sizinle aynı miktarda şey anlatıyordu ama dersler çok uzun olduğu için gerçekten bir yerde kopuyordum. Ama sizin derslerinizin süresi ve hazırladığınız slaytların basitliği gerçekten çok yardımcı oldu diyebilirim konuyu işte idrak etmeme. Üstüne üstlük kişi sayısının azlığı ve kişilerin yani tanıdığım insanlardan oluşması belki buna yardımcı olmuştur. Ve hani işte oturma şeklimiz olsun işte sizin hani anlayıp anlamadığımızı kontrol etmeniz olsun yani bence bunlar çok yardımcı oldu ve genel olarak hiçbir şekilde zorlandığımı düşünmüyorum hani bir ödev yapıp dönüt almamış olmama rağmen.

DÜŞÜNCE 2) Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri?

Katılımcı F: Gerçekten yok. Biliyorum, bir şeyler istediğinizi biliyorum ama hani ders süreleri gerçekten çok güzel ve gerçekten verimli geçiyor. Hani kişi sayısı çok uygun bence. Çok insan olsa belki o kadar güzel geçmeyebilirdi dersler. Size cevap vermeye çalışıyorum ne düzeltebiliriz diye düşünüyorum ama gerçekten aklıma bir şey gelmiyor.

DEĞER 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazmak sizin için ne kadar önemli?

Katılımcı F: Benim için olmazsa olmaz diyebilirim. Hani belki şu anki bilgi ve hani Japonca seviyemle bunu başaramayabilirim, yazdığım her şey akademik yazıya uygun olmayabilir ama genel olarak Japonca akademik metin yazarken kurallara uymak benim için olmazsa olmaz bir şey ve hani benim gelmek istediğim seviye bunu tamamen kusursuz bir şekilde yapabilmek.

Araştırmacı: Peki olmazsa olmaz ne için olmazsa olmaz diye düşünüyorsun?

Katılımcı F: Çünkü hani kurallara uygun olması gerekiyor. Sonuçta akademik bir metin yazıyorsunuz ve belki bu metin hani çok önemli bir konuda olabilir bir sürü insana ulaşabilir. Ve hani gerçek bir Japon akademik birisi bunu okuduğu zaman hani "ya bu yazamamış, şurada hata yapmış, burada hata yapmış" diye düşünmesini istemem. Tamamen baktığı zaman gerçekten çok güzel yazılmış, işte tüm kurallara uyulmuş, anlatılmak istenen her şey anlatılmış çok kaliteli bir yazı olduğunu düşünmesini isterim.

Araştırmacı: Tamam. Peki ıı bu yazım boyutunun haricinde, daha böyle *native speaker*[31]a, *native writer*[32]a yakınlığını haricinde yazdığın metnin, biraz daha işin etik ve bilimsel boyutunda önemli bir husus var mı sence yazdığımız metinde?

Katılımcı F: Var tabii ki, çünkü eğer tam olarak belirtemezsem, bu kurala uyamazsam bu noktada intihal olarak -*bağlantı kesiliyor*- Şöyle, sonuçta ıı alıntı yaparken de bazı kurallar var ve bu kurallara eğer tamı tamına doğru olarak yapamazsak veya kaynakça yazarken de bu kurallara uyamazsak yani ıı hoş olmaz. Zaten işte bir kısmı alıntılar intihal olur. Ya da kaynakçaları yanlış yazarsak zaten güzel bir yazı olmaz bizim için. Yani hani *native speaker*lara hitap etmiyorsa bile en azından intihal yapmamaya, alıntıları doğru yapmaya işte ve kaynakçayı da düzgün bir şekilde yazmaya özen göstermek lazım.

Araştırmacı: Evet, tabii. Bir de işin bilimsel gerçeklik boyutu var. Yani bir noktada yazdığımız şeyin doğru olması lazım ki bilimsel olarak da gerçek olsun, güvenilir olsun.

Katılımcı F: Ve bunu, evet okuyan herkes teyit edebilmeli yani bizim verdiğimiz alıntılarla kaynakçalarla.

DEĞER 2) Japonca akademik yazım kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin sizce diğer metinlerden farkı nedir?

Katılımcı F: Bence çok resmi ve çok bilimsel metinler. Yani normal Japonca metindeki bilginin, verinin doğruluğundan şüphe edebilirsiniz. Ama bence akademik yazıdaki bir metnin doğruluğundan şüphe etmek daha zor. Ve ıı akademik yazı genelde işte ilginiz olduğu alandaki akademik yazıları okursunuz gibi geliyor bana. O yüzden bunun için de önemli.

DEĞER 3) Aldığınız eğitimin bundan sonraki akademik yaşantınızda ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitimin akademik yaşantınızda kalıcı olacak mı?

Katılımcı F: Birçok kez söyledim bunu tekrar söyleyeyim. Ya açıkçası ben hiçbir şey bilmeden girdim bu derse. Yani akademik yazı hakkında hiçbir fikrim yoktu. Ve bu dersten sonra gerçekten dikkat etmem gereken şeyleri ve tekrar tekrar söylüyorum ama benim için çok önemli doğru düzgün alıntı yapmak, işte düzgün bir şekilde kaynakça yazmak gerçekten önem verdiğim bir şey ve bunları öğrendim ve yani bu unutulacak bir şey değil çünkü çok zor bir şey de değil. Ve hani eğer yanınızda hani sizin dersinizde aldığımız notlar bulunduğu için de hani ara ara bakıp hatırlaması kolay olacak şeyler. Ve ben zaten şimdi üçüncü sınıfa geçtim ve hani öğretmenlik öğrencisiyim. Ve makalelerle birazcık içli dışlı olmam gerekiyor. Belki Japonca derslerimiz için birden çok makale yazmam gerekecek. Ve hani bunun için sizin dersinizde aldığım eğitim gerçekten benim için çok değerli. Yani gerçekten çok fazla şey öğrendiğimizi düşünüyorum. Hani ne yazmamızdan olsun işte yazı dili ve konuşma dilinin farkı olsun, yazı diliyle akademik yazı dilinin farkı olsun. Böyle şeyler gerçekten anlaması ve anlatılması zor şeyler ama işte hani derslerin kısalığı ve netliği olsun, işte slaytın

[31] Anadil konuşuru
[32] Anadil yazarı

işte anlaşılması, basitliği olsun ya böyle şeyler sayesinde ileride yazacağım makalelerin de bundan faydalanacağını düşünüyorum.

Araştırmacı: Tamamdır. Çok teşekkür ederim Katılımcı F. Benim sorularım bitti, bu kadardı. Dediğim gibi ekstra bahsetmek istediğin ya da yorum olarak katkı olarak birkaç cümlen varsa alabilirim ama hani soru boyutunda benim için bu kadarı yeterli.

Katılımcı F: Yani şöyle bir şey söyleyebilirim. Belki birkaç tane daha ders olsa daha güzel olabilirdi. Dersler yetersiz olduğundan değil ama gerçekten çok verimli olduğundan dolayı belki konu kapsamı biraz daha uzatılabilir diye düşündüm. Tabii bu hani tamamen kafadan yapılacak bir şey değil sizinle bizim zamanımıza göre değişen ders programları uyguladınız ama hani genel olarak belki iki hafta değil de işte üç hafta altı ders veya dört hafta sekiz ders gibi bir şey olabilir diye düşündüm.

EK 11.7 KATILIMCI H GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ

DENEYİM 1) Daha önce Japonca akademik yazım dersi/eğitimi almış mıydınız?

Katılımcı H: Hayır, almamıştım. Sadece X Hoca işte bu akademik yazım biçimini öğretiyordu bu yıl. İlk bu yıl ilk defa görmüştük o kadar. Başka bir deneyimim yoktu.

Araştırmacı: Dersin içinde bir konu gibi mi öğretiyordu?

Katılımcı H: Ya hayır, direkt aslında akademik yazıma yönelik *-de aru tai*[33], *katai*[34] formları vesaire öğretiyordu. Hatta en sonda *inyō*[35] yapmayı falan öğretmişti sizin gibi. Ama ilk defa bu yıl gördüm yani.

DENEYİM 2) Daha önce Japonca akademik bir metin yazmış mıydınız?

Katılımcı H: Akademik metin, yani X Hoca dersinde *sakubun*[36] yazdırıyor ama *katai* formla yazmamızı istiyordu ama biz, o sayılıyorsa evet yazdım ama o kadar yani başka bir şey yok.

DAVRANIŞ 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde mi yazıyorsunuz ya da buna yönelik bir girişiminiz veya ihtiyacınız oldu mu?

Katılımcı H: Aslında hissediyordum. Bir de çok ikilemde kalıyordum. Hani ben bunu nasıl yazmalıyım. Mesela bir akademik metne baktığım zaman tipi çok değişik. Ama mesela *desu-masu*[37] kullanmaya o kadar alışmışız ki neden bu kadar akademik bir metinde bu kadar *futsuu*[38] konuşuluyor, yazıyor diye falan düşünmüşlüğüm olmuştu, birinci sınıftayken falan. Sonra ikinci sınıfta hem sizin sayenizde hem de X Hocanın dersi sayesinde ha böyleymiş diye düşündüm.

Araştırmacı: Tamam. Yani bir girişimin ihtiyacın aslında bir noktada olmuş mu diye düşünmeliyim?

Katılımcı H: Oldu ama işte bilgiye ulaşımda sıkıntı vardı hani.

DAVRANIŞ 2) Sizce aldığınız Japonca akademik yazım eğitimi bundan sonraki akademik yaşantınızda/eğitim-öğretim hayatınızda hangi davranışları değiştirecek?

Katılımcı H: Kesinlikle yani, aldığım hani en yararlı gördüğüm derslerden biri zaten bu yazma dersi. Ben akademik olarak da yüksek lisans falan yapmayı düşünüyorum. Düşünmesem bile hani sürekli yazı yazıyoruz aslında ve çok önemli bir şey iyi yazmak. Düşünebildiğin şeyleri kelimeye dökebilmek, yazmak çok önemli ve yazma şeklin, kullandığın kelimeler, kime, kim için yazdığın vesaire özellikle Japoncada çok fazla değişiyor. O yüzden bizim için çok önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.

---

[33] Japoncada rapor yazım formu
[34] Japoncada formal, resmi form
[35] Japoncada *alıntı* anlamına gelir.
[36] Japoncada *rapor*, *kompozisyon* anlamına gelir.
[37] Japoncada kibar form
[38] Japoncada düz form

Araştırmacı: Peki bu noktada bu saydığın, önemli gördüğün noktaların, davranışların mı hani bu tutumların mı değişeceğini düşünüyorsun? Bundan sonra yazı yazarken dikkat ettiğin konular işte kelime kullanımı, *-masukei*[39] değil de *-de aru tai* kullanımı gibi. Teknik olarak aslında baktığında hangi davranışları değiştirecek gibi. Hani bu saydığın etmenleri mi değiştirecek sence?

Katılımcı H: Yani direkt yazı yazarken bildiğim kullandığım dil tamamen değişiyor, yani bu ders sayesinde. Ve daha böyle *shizen*[40] dediğimiz, daha doğal bir Japoncaya çok katkısı olacak diye düşünüyorum. Bu dersin daha böyle genişletilmesi falan lazım. Yani dört ders bence çok kısa. Tabii ki bu bir çalışmaydı ama yani bunun gerçekten bizim için önemli olduğunu düşünüyorum. Daha uzun şekilde almamız lazım diye düşünüyorum. Tamamen değiştirecek çünkü yani yazma biçimimi.

DAVRANIŞ 3) Japonca bir metin yazarken hangi noktalara dikkat edeceksiniz?

-Katılımcı Davranış 2 sorusuna verdiği yanıt ile bu soruyu da yanıtlamış oldu-

DÜŞÜNCE 1) Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin anlaşılırlığı, (öğrenci açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi)

Katılımcı H: Birkaç tane var aslında. Ama şu an düşünüce mesela ortam biraz bence yanlıştı. Ben size çok odaklanamıyordum çünkü karşımda insanlar var ve çok yakın oturuyorduk falan. Orada bir odaklanma sorunu yaşamıştım onu söyleyebilirim. Sonra, ıı seviye farkları, mesela ben sizin gösterdiğiniz bazı şeyleri zaten biliyordum mesela. Biraz benim mesela kendim *renshū*[41] kısmına ihtiyacım var. Dinlemek, bana mesela o kadar gerekli değildi. Mesela dediğiniz her şeyden anlıyordum ama uygulamaya yönelik çok sıkıntılarım var. Özellikle *inyō* yapma konusunda vesaire. Benim için, mesela anlıyorum dediğiniz her şeyi aa böyle yapılıyor tamam ama kendim yapmaya gelince yapamıyordum mesela. Yani o konuda bir eleştiri olabilir hani. Belki diğer öğrencilere uygundur ama bilmiyorum bana çok şey gelmedi.

Onun dışında dediğim gibi daha böyle pratiğe yönelik, çünkü yazmak çok dinlemekle yani anlatım tekniği olarak sadece dinleyerek benim anlayabileceğim bir şey değil. Benim pratik yapmam gerekiyor. Yazmamız gerekiyor. Yani daha böyle pratik odaklı olsaydı daha iyi olabilirdi diye düşündüm.

Onun dışında, mesela kişi sayısı yeterliydi. Katılan öğrenci sayısı çok yeterliydi. Hani fazlası olsa biraz şey olabilirdi. Olumlu bir eleştiri olarak bunu söyleyebilirim. Iı materyaller de yani ders materyalleri gayet iyi diye düşünüyorum. Ama dersin kısa olması

[39] Japoncada kibar form
[40] Japoncada *doğal* anlamına gelir.
[41] Japoncada *alıştırma, pratik, tekrar* anlamlarına gelir.

da var aslında o konuda ders uzarsa materyal de uzar aslında. Yani dersin kısa olması biraz şeydi, biraz daha uzun olsa daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Çok önemli bir nokta. Bunu bir başka arkadaşım daha söyledi. Dersin uzunluğu haliyle şimdi bu bir akademik çalışma olduğu için burada demo gibi düşünmemiz gerekiyor. Onun dışında şeyi sormak istiyorum. Şimdi sen *feedback*[42] almayan gruptaydın. Sence *feedback* alsaydın o alıştırma kağıtları pratik noktasında daha geliştirir miydi seni? Ne düşünüyorsun?

Katılımcı H: Yani kesinlikle. Çünkü ben yapıp yapamadığımı, mesela sizi dinlediğimde tamam anladım ben bunu yaparım gibisinden bir şeye, düşünceye giriyorsun ama daha sonra mesela sınavda *inyō* yapmak çıktı bizim, *sakubun* sınavında ve yapamadım. Yani, ıı zor geldi çünkü bir sürü bilgi yazıyor ve telefon, adrese kadar yazıyor mesela ben bunları nasıl yazacağımı görmedim, bilmiyorum. Ve öyle kaldım. İngilizce mi yazacağım bir de İngilizceler, İngilizce kısımlar da var Japonca kısımlar da var böyle her şey birbirine girdi. O yüzden uygulamaya yönelik daha şey olması gerektiğini o zaman düşünmüştüm aslında.

DÜŞÜNCE 2) Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri?

Katılımcı H: Yani, aynı dediklerim var sadece. Başka bir şey yok.

DEĞER 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazmak sizin için ne kadar önemli?

Katılımcı H: Yani öncelikle demek istediğin şeyleri ifade edebilmek için, metni çok aşırı uzun tutmamak için veya hitap ettiğin insanları, yani onu okuyacak insanın onu anlayabilmesi için akademik yazma çok önemli diye düşünüyorum. Yani düzgün, mesela konuşma diliyle yazamayız aslında ve yazsa mesela Türkçede bile öyle yazılan bir metni okuduğunda tuhaf hissedersin ve anlaması zor olabilir. O yüzden önemli diye düşünüyorum çok fazla.

Araştırmacı: Bu akademik yazım kurallarının şekilsel, biçimsel kuralların haricinde bu işin biraz da teorik yani bilimsel bilgi konusunda bir önemliliği var mı sence? Bilimsel gerçeklik, bilimsel etik gibi?

Katılımcı H: Kesinlikle. Orada, yani sonuçta bilimsel bir şey yazıyorsun ve objektif bir şekilde yazman gerekiyor, kurallara uyarak yazman gerekiyor vesaire. Ve okuyucuya mesela kendi görüşünü böyle çok direkt dayatmamak gerekiyor. Normal konuşurken kullandığımız şekilde *to omoimasu*[43] falan demek yerine işte *to kangaeraremasu*[44] gibi, hani böyle şeyleri kullanmak ya da bir bilimsel veriyi verip kendi söylediğin şeyi desteklemek vesaire okuyucuyu daha ikna edici kılar. Normal bir yazıdan farklı bir şey yani akademik yazmak. Ona dikkat edilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Önemli yani.

---

[42] *Dönüt*
[43] *Düşünmek* anlamına gelir. İngilizcedeki *to think* gibi değerlendirilebilir.
[44] *Düşünülmek, dikkate alınmak* anlamına gelir. İngilizcedeki *to be considered* gibi değerlendirilebilir.

DEĞER 2) Japonca akademik yazım kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin sizce diğer metinlerden farkı nedir?

-Katılımcı Değer 1 sorusuna verdiği yanıt ile bu soruyu da yanıtlamış oldu-

DEĞER 3) Aldığınız eğitimin bundan sonraki akademik yaşantınızda ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitimin akademik yaşantınızda kalıcı olacak mı?

Katılımcı H: Kesinlikle düşünüyorum. Ben bu yıl Japonya'ya gideceğim, bir yıl okuyacağım ve hani *ryuugaku*[45]da bile bana ödev olarak şey hani yazı yazdıracaklardır büyük ihtimalle. Ve şu an birinci sınıftaki kendimi düşünüyorum hani bu dersi almadan önce falan. Hani öyle yazsam biraz hatta şey olurum yani utanırım gibisinden. Çünkü dikkat edilmesi gereken çok fazla şey öğrendim yazı yazarken. Sadece *academic writing*[46]e uygun, mesela ne uygun ne uygun değil ne *katai* ne *yawarakai*[47] bunları öğrenmek bile direkt yazma stilimi değiştirecek. Hatta konuşma stilimi bile, daha böyle farkında bir şekilde konuşabileceğimi düşünüyorum. O yüzden yani Türkiye'ye geri döndükten sonra devam ettiğimde üçüncü dördüncü sınıfta da daha devam edersem yüksek lisansta da. Yani bu ders belki aldığım en önemli derslerden biri diye düşünüyorum. Eğer daha böyle genişletilirse çok çok iyi olur kesinlikle. Bu çalışmanın devamı gelmeli yani.

[45] Japoncada *yurt dışında eğitim (üniversite düzeyinde)* anlamına gelir.
[46] *Akademik yazım*
[47] Japoncada informal form

EK 11.8 KATILIMCI I GÖRÜŞME TRANSKRİPTİ

DENEYİM 1) Daha önce Japonca akademik yazım dersi/eğitimi almış mıydınız?

Katılımcı I: Aa, ikinci sınıfın ikinci döneminde yazı yani yazma dersi olarak *academic writing* [48]e daha çok odaklanmıştık. O yüzden biraz *bunpou*[49] konuları olarak evet akademik bir bilgiye sahiptik. Hani *-de aru tai* [50]olsun o tarz şeylerde bilgim az çok vardı ama akademik yazma işte kuralları olsun onları daha önce görmemiştim.

DENEYİM 2) Daha önce Japonca akademik bir metin yazmış mıydınız?

Katılımcı I: Iı, pek sayılmaz aslında. Hani *sakubun*[51]lar yine o derste yazdığım *sakubun*lar sayılıyorsa, evet onlar var ama onun dışında başka bir şey yok.

DAVRANIŞ 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde mi yazıyorsunuz ya da buna yönelik bir girişiminiz veya ihtiyacınız oldu mu?

Katılımcı I: Derslerden sonra mı?

Araştırmacı: Derslerden önce olur sonra olur. Herhangi bir zamanda.

Katılımcı I: Yani şöyle, derslerden önce genellikle nasıl olduğunu araştırıyordum ama dersi aldıktan sonra artık böyle daha çok pekiştiğini düşündüm ve hani sadece yaptıktan sonra kontrol etmek için *googleladığım* oldu.

DAVRANIŞ 2) Sizce aldığınız Japonca akademik yazım eğitimi bundan sonraki akademik yaşantınızda/eğitim-öğretim hayatınızda hangi davranışları değiştirecek?

Katılımcı I: Öncelikle kesinlikle değiştireceğini düşünüyorum. Çünkü bu eğitimleri, bu dersleri almadan önce gerçekten yazdığım şeyler hiç profesyonel gözükmüyor şu anda gözüme. Bu noktadan sonra artık yazarken hem kurallara daha çok dikkat edeceğim hem de hani daha ciddi ve profesyonel duracak yazdığım şeyler büyük ihtimalle. Ve özellikle bir yerden alıntı yaparken nasıl alıntı yapacağımı artık bildiğim için daha fazla kaynaktan yararlanarak da bir şeyler yazabilmeye başlayacağım diye düşünüyorum.

DAVRANIŞ 3) Japonca bir metin yazarken hangi noktalara dikkat edeceksiniz?

Katılımcı I: Evet işte dediğim gibi alıntı yaparken özellikle hani kullanılan sitelerden bahsetmiştiniz derslerde. O sitelerden faydalanacağım özellikle. Kurallara daha çok dikkat edeceğim gibi gözüküyor bu noktada. Bir de hani *-de aru tai* evet kullanıyoruz ama belli başlı kurallar var ve o kurallara uygun bir şekilde doğru kelimeleri seçmek için de yararlı olduğunu düşünüyorum derslerin.

---

[48] *Akademik yazım*
[49] Japoncada *dilbilgisi* anlamına gelir.
[50] Japoncada rapor yazım formu
[51] Japoncada *rapor, kompozisyon* anlamına gelir.

DÜŞÜNCE 1) Eğitim (ve dönüt) sürecinde zorlandığınız noktalar var mıydı? Varsa hangileri? (ders süresi, ders ortamı ve fiziki şartlar, öğretim materyallerinin anlaşılırlığı, (öğrenci açısından) ders anlatımının anlaşılırlığı, kullanılan öğretim yöntemi, öğretim içeriğinin seviyesi, dönüt sürecinin işleyişi)

Katılımcı I: Anladım. Açıkçası zorlandığım bir kısım pek yoktu. Ders anlatış şekliniz ıı çok kısa süre içerisinde gerçekten yeterli şekilde bilgiyi bize verdiğiniz için ıı ben hani *feedback*[52] açısından da derste tutabildiğim notlarla, sizin PowerPoint sunumunuzdan tuttuğum notlarla *feedback*leri gayet kolay bir şekilde doldurabildiğimi düşünüyorum. Zorlandığım kısım evet *feedback* kısmında dersi çok iyi hatırlayamadığım noktalar oldu ama bu benim kendi açımdan olan bir şey. Onun dışında ıı ders ortamı gayet güzeldi bence kullandığımız sınıf. Ayrıca hani sizin kullandığınız PowerPoint sunuları da yeterince anlaşılırdı. *Feedback*lerde ıı bize de yani, bizden istediğiniz şey güzel açıkladığınız için *feedback*lerde de bir sorunum yoktu.

Araştırmacı: Peki, şey diyebilir miyiz? Burada tamamen yorumunu soruyorum. Yani sen katılırsın katılmazsın bilemem. Şimdi dedin ya hani *feedback*leri yaparken hatırlayamadığım için zorlandım, benden kaynaklı diye. Aslında baktığında bu tam olarak senden kaynaklı bir problem değil. Bu ne demektir? Dersin içinde daha fazla, şimdi biz hiç alıştırma kullanmadık. Soru-cevap yapmadık bir alıştırmadır, bir egzersizdir yapmadık derslerde. Eğer böyle bir şey olsaydı, sonrasındaki *feedback* alıştırma kağıtlarını hatırlaman daha kolay olur muydu?

Katılımcı I: Kesinlikle.

Araştırmacı: Yani öyle bir materyal olsaydı yardımcı olur muydu sence?

Katılımcı I: Evet ders içinde hani bir sonraki çözeceğimiz *feedback*e yönelik alıştırmalar yapılsaydı daha kolay çözebilirdim büyük ihtimalle.

DÜŞÜNCE 2) Eğitim sürecinde düzeltilse daha iyi olurdu dediğiniz noktalar var mı? Varsa hangileri?

Katılımcı I: Evet. Derslerde dediğim gibi gerçekten sizin de söylemenizde, söyleyince fark ettim ki hani ders içerisinde daha fazla alıştırma yapılabilirdi. Onun dışında geliştirilebilecek pek bir yönü yoktu benim için.

DEĞER 1) Japonca bir metin yazarken akademik yazım kurallarına uygun şekilde yazmak sizin için ne kadar önemli?

Katılımcı I: Kişisel bir cevap verecek olursam ben ilerleyen zamanlarda akademi hayatında çok yer alacağımı düşünmüyorum. Ama sonuçta çalışma yerlerinde olsun, ıı işte gelecek hayatta kullanacağımız, insanlarla görüşmelerde olsun bu dili kullanmam yine gerekecek. Ve ben büyük ihtimalle ıı yine bu süreçten faydalandığım şeyleri kullanacağım ilerleyen iş hayatımda diye düşünüyorum. Yani akademik olarak bir şey yazacağımı düşünmüyorum ama yine de kullanabileceğimi düşünüyorum.

---

[52] *Dönüt*

DEĞER 2) Japonca akademik yazım kuralları çerçevesinde yazılmış bir metnin sizce diğer metinlerden farkı nedir?

Katılımcı I: Öncelikle zaten belli başlı *bunpou* kuralları değişiyor. Kullanılan kelimeler de değişiyor. Yazım kelimeleri daha ciddi ve sert bir kelime kullanımı oluyor akademik yazıda. Bunlar farklı olur. Ayrıca yine alıntılar daha, yani alıntı yapılabilir akademik dilde. Düz yazılarda daha çok, evet, düz yazılarda daha çok duygu belirtirken, akademik yazılarda daha ıı deneysel yani daha bilimsel yaklaşılır diye düşünüyorum.

DEĞER 3) Aldığınız eğitimin bundan sonraki akademik yaşantınızda ne gibi olumlu ve olumsuz katkıları olacağını düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitimin akademik yaşantınızda kalıcı olacak mı?

Katılımcı I: Olumlu katkısı olacağını düşünüyorum. Olumsuz pek bir katkı olacağını düşünmüyorum zaten. Ama olumlu olarak ıı hani daha çok dikkat edeceğim ve hani belli bir şeyler öğrendim sonuçta ve bunlar kesinlikle daha sonra bize *feedback*, verdiğiniz *feedback*leri kullandık ve tekrar bir metin yazdık. Bunları da pekiştirdiğim için artık bir şeylerin nasıl yapıldığını öğrendiğim için ilerleyen süreçte bir şey yazmam gerektiği zaman bunları kullanacağımı düşünüyorum. Bu yüzden kalıcı olacaktır.

Araştırmacı: Tamamdır. Çok teşekkür ederim. Benim sorularım bu kadardı. Eklemek istediğin bir nokta varsa her zaman alabilirim. Bu şekildeydi.

Katılımcı I: Teşekkür ederim. Ekleyebilecek olduğum sadece derslerde gerçekten ıı sizden bir şeyler öğrenmek çok keyifliydi ve böyle her ders çıkışında keşke derslerimiz bu şekilde işlense diye düşündük. Çünkü gerçekten çok keyifli ve verimli bir ortamdı. O yüzden gerçekten çok fazla keyif aldığımı düşünüyorum.

EK 12 ÖN TEST VE SON TEST J-READABILITY SÖZCÜK TÜRÜ DAĞILIMI BULGULARI

EK 12.1. KATILIMCI A, B, C ÖN TEST VE SON TEST J-READABILITY SÖZCÜK TÜRÜ DAĞILIMI BULGULARI

		A		B		C	
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Metin Bilgisi	Metin Okunabilirlik Düzeyi	Üst Orta Seviye (中級後半) Biraz Zor (ややむずかしい)	Üst Orta Seviye Biraz Zor	Alt İleri Seviye (上級前半) Zor (むずかしい)	Üst Orta Seviye Biraz Zor	Üst Orta Seviye Biraz Zor	Üst Orta Seviye Biraz Zor
Sözcük Düzeyi Dağılımı	Lower Elementary (初級前半)	17 (%20)	32 (32%)	15 (%17)	45 (%31)	21 (%24)	24 (%15)
	Upper Elementary (初級後半)	27 (%31)	13 (13%)	21 (%24)	28 (%19)	19 (%21)	31 (%19)
	Lower Intermediate (中級前半)	27 (%31)	35 (35%)	28 (%33)	47 (%32)	30 (%34)	72 (%44)
	Upper Intermediate (中級後半)	13 (%15)	20 (20%)	20 (%23)	23 (%16)	17 (%19)	34 (%21)
	Lower Advanced (上級前半)	2	0	2	3	2	3
	Upper Advanced (上級後半)	0	0	0	0	0	0
Sözcük Türü Dağılımı	Auxiliary (助詞)	55 (%28)	70 (%25)	58 (%31)	85 (%28)	59 (%28)	99 (%29)
	Cins İsim (普通名詞)	43 (%22)	81 (%29)	45 (%24)	73 (%24)	47 (%22)	87 (%25)
	Fiil (動詞)	22 (%11)	13 (%5)	24 (%13)	19 (%6)	20 (%9)	35 (%10)
	Yardımcı Fiil (助動詞)	14 (%7)	18 (%6)	17(%9)	27 (%9)	19 (%9)	23 (%7)
	Sıfat İsim (形状詞)	7 (%4)	5	4	0	3	10
	Zarf (副詞)	5	5	6 (%3)	6	4	7
	Özel İsim (固有名詞)	5	6	4	11 (%4)	11 (%5)	8
	Zamir (代名詞)	4	5	4	5	1	0
	Sıfat (形容詞)	1	1	2	4	1	5
	Bağlaç (接続詞)	1	0	2	4	0	2
	Adnominal (連体詞)	1	1	0	1	0	4
	Diğer (その他)	38 (%19)	81(%29)	21 (%11)	64 (%21)	47 (%22)	66 (%19)

Ek Şekil 24 Katılımcı A, B, C ön test ve son test j-Readability sözcük türü dağılımı bulguları

EK 12.2 KATILIMCI D, E, F ÖN TEST VE SON TEST J-READABILITY SÖZCÜK TÜRÜ DAĞILIMI BULGULARI

		D		E		F	
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Metin Bilgisi	Metin Okunabilirlik Düzeyi	Alt İleri Seviye Zor	Üst Orta Seviye Biraz Zor	Üst Orta Seviye Biraz Zor	Üst Orta Seviye Biraz Zor	Alt İleri Seviye Zor	Üst Orta Seviye Biraz Zor
Sözcük Düzeyi Dağılımı	Lower Elementary (初級前半)	13 (%15)	43 (%25)	13 (%19)	19 (%23)	21 (%24)	43 (%27)
	Upper Elementary (初級後半)	20 (%23)	17 (%10)	18 (%26)	22 (%26)	24 (%27)	25 (%16)
	Lower Intermediate (中級前半)	31 (%36)	59 (%34)	30 (%43)	26 (%31)	31 (%35)	53 (%33)
	Upper Intermediate (中級後半)	20 (%23)	49 (%28)	9 (%13)	15 (%18)	13 (%15)	33 (%21)
	Lower Advanced (上級前半)	2	6 (%3)	0	2	0	5
	Upper Advanced (上級後半)	0	1	0	0	0	1
Sözcük Türü Dağılımı	Auxiliary (助詞)	65 (%32)	106 (%27)	51 (%29)	49 (%28)	54 (%29)	94 (%26)
	Cins İsim (普通名詞)	46 (%23)	111 (%28)	32 (%18)	38 (%22)	34 (%18)	82 (%23)
	Fiil (動詞)	20 (%10)	26 (%7)	23 (%13)	12 (%7)	26 (%14)	24 (%7)
	Yardımcı Fiil (助動詞)	16 (%8)	25 (%6)	18 (%10)	11 (%6)	22 (%12)	24 (%7)
	Sıfat İsim (形状詞)	6	9	0	7 (%4)	3	8
	Zarf (副詞)	2	4	3	4	5	3
	Özel İsim (固有名詞)	5	7	8 (%5)	3	3	15 (%4)
	Zamir (代名詞)	2	0	1	4	1	1
	Sıfat (形容詞)	4	8	3	5	8 (%4)	4
	Bağlaç (接続詞)	0	2	0	2	0	2
	Adnominal (連体詞)	2	7	3	0	6 (%3)	2
	Diğer (その他)	34 (%17)	91 (%23)	33 (%19)	38 (%22)	23 (%12)	100(%28)

Ek Şekil 25 Katılımcı D, E, F ön test ve son test j-Readability sözcük türü dağılımı bulguları

EK 12.3 KATILIMCI G, H, I ÖN TEST VE SON TEST J-READABILITY SÖZCÜK TÜRÜ DAĞILIMI BULGULARI

		G		H		I	
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Metin Bilgisi	Metin Okunabilirlik Düzeyi	Üst Orta Seviye Biraz Zor	Üst Orta Seviye Biraz Zor	Alt İleri Seviye Zor	Üst Orta Seviye Biraz Zor	Üst Orta Seviye Biraz Zor	Üst Orta Seviye Biraz Zor
Sözcük Düzeyi Dağılımı	Lower Elementary (初級前半)	18 (%21)	28 (%23)	17 (%15)	36 (%23)	16 (%15)	31 (%23)
	Upper Elementary (初級後半)	21 (%24)	25 (%20)	29 (%26)	21 (%13)	28 (%26)	21 (%15)
	Lower Intermediate (中級前半)	24 (%28)	35 (%28)	34 (%30)	55 (%35)	39 (%36)	49 (%36)
	Upper Intermediate (中級後半)	21 (%24)	29 (%24)	32 (%29)	43 (%27)	22 (%20)	29 (%21)
	Lower Advanced (上級前半)	2	6 (%5)	0	4	4 (%4)	4
	Upper Advanced (上級後半)	0	0	0	0	0	2
Sözcük Türü Dağılımı	Auxiliary (助詞)	52 (%29)	75 (%26)	65 (%29)	84 (%24)	61 (%27)	72 (%25)
	Cins İsim (普通名詞)	34 (%19)	60 (%21)	51 (%22)	112 (%33)	59 (%26)	83 (%29)
	Fiil (動詞)	17 (%9)	19 (%7)	21 (%9)	19 (%6)	22 (%10)	14 (%5)
	Yardımcı Fiil (助動詞)	17 (%9)	22 (%8)	29 (%13)	28 (%8)	17 (%8)	17 (%6)
	Sıfat İsim (形状詞)	9 (%5)	11 (%4)	9 (%4)	6	5	5
	Zarf (副詞)	9 (%5)	9 (%3)	2	6	4	2
	Özel İsim (固有名詞)	2	8	3	7	4	6
	Zamir (代名詞)	2	2	3	1	0	1
	Sıfat (形容詞)	3	3	1	3	7 (%3)	2
	Bağlaç (接続詞)	1	2	3	2	2	2
	Adnominal (連体詞)	2	5	2	3	2	2
	Diğer (その他)	32 (%18)	75 (%26)	38 (%17)	73 (%21)	41 (%18)	78 (%27)

Ek Şekil 26 Katılımcı G, H, I ön test ve son test j-Readability sözcük türü dağılımı bulguları